

**Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am
Übergang zwischen Schule und Beruf:
Jugend- und Rekrutenbefragung als Beitrag zum
Bildungsmonitoring**

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der Universität Zürich

vorgelegt von

Christine Bieri Buschor
von
Schangnau BE

und

Esther Forrer
von
Küsnacht ZH und Wattwil SG

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. H. Fend

Studentendruckerei, Zürich, 2005

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG.....	2
2	THEORETISCHER RAHMEN	6
2.1	Bildung und Arbeit im Zuge gesellschaftlicher Veränderungsprozesse.....	6
2.1.1	Der Strukturwandel von Arbeit.....	10
2.1.2	Perspektiven für Bildung und Arbeit.....	11
2.1.3	Bildung zwischen Anpassung und Persönlichkeitsentwicklung.....	13
2.1.3.1	Das Konzept der Schlüsselqualifikationen nach Mertens.....	13
2.1.3.2	Die Schlüsselqualifikationen im bildungstheoretischen Kontext.....	14
2.1.3.3	Die kognitionspsychologische Sichtweise.....	15
2.1.3.4	Von den Schlüsselqualifikationen zu den Kompetenzen.....	15
2.2	Verschiedene Zugänge zum Kompetenzbegriff.....	16
2.2.1	Definition des Kompetenzbegriffes im Rahmen von internationalen Studien.....	16
2.2.2	Kompetenzen im Rahmen von Kognitions- Handlungs- und Motivationstheorien: ein Überblick über die Ansätze zur Beschreibung von Kompetenz.....	18
2.2.2.1	Sieben verschiedene Kompetenzansätze nach Weinert.....	18
2.2.3	Kompetenz als Ressource, (Lebens-)Bewältigung und Resilienz.....	20
2.2.4	Eine erweiterte Perspektive: die bildungstheoretische Dimension von Kompetenz.....	21
2.2.5	Definition der überfachlichen Kompetenzen in dieser Studie.....	22
2.3	Bildungsmonitoring	24
2.3.1	Einleitung.....	24
2.3.2	Definition von Bildungsmonitoring und Bildungsmonitoringsstudien.....	25
2.3.3	Funktionen des Bildungsmonitorings.....	26
2.3.4	Bildungsmonitoring: Die Steuerung des Gesamtsystems im Zusammenspiel mit der Autonomie der Einzelschulen.....	27
2.3.5	Die Realisierung des Bildungsmonitorings im internationalen Vergleich.....	29
2.3.6	Internationale Bildungsmonitoringsstudien im Überblick.....	30
2.3.7	Überfachliche Kompetenzen in Bildungsmonitoringsstudien.....	32
2.3.8	Bildungsstandards: ein wesentlicher Bestandteil des Bildungsmonitorings.....	39
2.3.9	Überfachliche Kompetenzen und Bildungsstandards.....	46
2.3.10	Kritische Anmerkungen zu Bildungsstandards und Bildungsmonitoringsstudien.....	47
2.3.11	Schulrückmeldung und Bildungsbericht: zwei bedeutende Werkzeuge des Bildungsmonitorings.....	49
2.3.11.1	Schulrückmeldungen.....	50
2.3.11.2	Bildungsberichte.....	54
2.3.12	Zwei Ansätze zur Optimierung der Bildungspraxis: Vermehrte Unterstützungsangebote und sorgfältige Implementation von Innovation.....	55
2.4	Entwicklungsprozesse im frühen Erwachsenenalter.....	57
2.4.1	Übergangskriterien oder wann ist man erwachsen?.....	58
2.4.1.1	„Objektive“ Übergangskriterien.....	59
2.4.1.2	Subjektive Übergangskriterien: Vorstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum Thema „Erwachsensein“.....	59
2.4.1.3	Differentielle Entwicklung im frühen Erwachsenenalter.....	59
2.4.2	Zentrale Themen des frühen Erwachsenenalters.....	60
2.4.3	Identität im frühen Erwachsenenalter.....	60
2.4.3.1	Das Modell der Identitätsregulation im Erwachsenenalter nach Hausser.....	61
2.4.3.2	Das Modell der alltäglichen Identitätsarbeit nach Keupp et al.....	61
3	DIE LEITENDEN FRAGESTELLUNGEN DIESER UNTERSUCHUNG.....	65

4	METHODE	66
4.1	Stichprobe	66
4.2	Datenerhebung.....	67
4.3	Untersuchungsinstrument	67
4.3.1	Übersicht über die überfachlichen Kompetenzen	68
4.3.2	Skalen.....	69
4.3.3	Die Erfassung der überfachlichen Kompetenzen anhand von Selbsteinschätzungen.....	75
4.4	Validierung des Erhebungsinstrumentes.....	76
4.4.1	Validierung des Instrumentes (Pilotstudie)	76
4.4.2	Validierung des Instrumentes (Hauptstudie).....	76
4.4.2.1	Ergebnisse	78
4.4.2.1.1	Itemkennwerte und Reliabilitäten der Konstrukte.....	78
4.4.2.1.2	Split-Half-Verfahren: Itemkennwerte und Reliabilitäten der Konstrukte	80
4.4.2.1.3	Strukturanalyse (Hauptstudie).....	86
4.4.2.1.4	Strukturanalyse mit der Jugendstichprobe.....	90
4.4.2.1.5	Strukturanalyse mit den drei sprachregionalen Teilstichproben.....	93
4.4.2.2	Zusammenfassung und Diskussion.....	94
4.5	Auswertungsschritte	96
4.5.1	Allgemeines Vorgehen.....	96
4.5.2	Statistische Auswertungsverfahren.....	97
4.5.3	Berufskategorisierung	100
4.5.4	Bemerkungen zur Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....	102
5	FORSCHUNGSERGEBNISSE	104
5.1	Überblick über die überfachlichen Kompetenzen junger Erwach-sener .	104
5.1.1	Wie selbstbewusst schätzen sich die jungen Erwachsenen ein?.....	104
5.1.2	Wie gut sind junge Erwachsene auf das lebenslange Lernen vorbereitet?.....	105
5.1.3	Verfügen junge Erwachsene über Kooperationsfähigkeiten?.....	106
5.1.4	Inwiefern sind die jungen Erwachsenen bereit, Verantwortung zu tragen?.....	106
5.1.5	Wie umweltfreundlich leben die jungen Erwachsenen?	107
5.1.6	Wie stark interessieren sich junge Erwachsene für Politik?	107
5.1.7	Wie gesund leben die jungen Erwachsenen?.....	108
5.2	Lern- und Arbeitsstrategien	111
5.2.1	Einleitung.....	111
5.2.2	Aktueller Forschungsstand und Herleitung der Fragestellungen.....	111
5.2.3	Erhebungsinstrument.....	113
5.2.4	Ergebnisse.....	114
5.2.4.1	Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien	114
5.2.4.2	Geschlechtsspezifische und bildungsspezifische Unterschiede.....	115
5.2.4.3	Sprachregionale und kantonale Unterschiede.....	116
5.2.5	Zusammenfassung und Diskussion.....	119
5.3	Selbstreguliertes Lernen.....	122
5.3.1	Modell zum selbstregulierten Lernen	122
5.3.2	Erhebungsinstrument.....	125
5.3.3	Aktueller Forschungsstand und Herleitung der Fragestellungen.....	126
5.3.4	Ergebnisse.....	130
5.3.4.1	Sprachregionale Unterschiede.....	131
5.3.4.2	Unterstützung und Förderung von Lern- und Arbeitsstrategien.....	131
5.3.4.3	Struktur und Beziehungen zwischen verschiedenen Ebenen des selbstregulierten Lernens.....	133
5.3.5	Zusammenfassung und Diskussion.....	142

5.4 Selbstreguliertes Lernen in Beruf und Studium..... 147

5.4.1	Einleitung.....	147
5.4.2	Aktueller Forschungsstand und Herleitung der Fragestellungen.....	147
5.4.3	Erhebungsinstrument.....	152
5.4.4	Ergebnisse.....	153
5.4.4.1	Überblick über Kompetenzen des selbstregulierten Lernens junger Erwachsener verschiedener Berufsfelder.....	153
5.4.4.2	Verschiedene Lerntypen.....	157
5.4.4.2.1	Verschiedene Lerntypen der deutschsprachigen Jugendstichprobe.....	158
5.4.4.2.2	Lerntypen und Beruf.....	162
5.4.4.2.3	Lerntypen und allgemeine Zufriedenheit sowie Zufriedenheit mit verschiedenen Arbeitsbedingungen.....	165
5.4.4.3	Vorhersage zweier Lerntypen: Selbstregulierte versus Risikogruppe.....	169
5.4.5	Zusammenfassung und Diskussion.....	171

5.5 Weiterbildungsbereitschaft und –motivation 176

5.5.1	Einleitung.....	176
5.5.2	Aktueller Forschungsstand.....	176
5.5.3	Fragestellungen.....	177
5.5.4	Erhebungsinstrument.....	177
5.5.5	Ergebnisse.....	178
5.5.5.1	Weiterbildungsbereitschaft und –motivation.....	178
5.5.5.2	Bildungsspezifische, sozioökonomische und geschlechtsspezifische Unterschiede	180
5.5.5.3	Sprachregionale und kantonale Unterschiede.....	182
5.5.5.4	Zusammenhang zwischen dem kooperativen Lernen und der Weiterbildung	186
5.5.5.5	Zusammenhang zwischen den Mitentscheidungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz und der Weiterbildung	186
5.5.5.6	Vorhersage der beruflichen Weiterbildungsbereitschaft.....	187
5.5.6	Zusammenfassung und Diskussion.....	188

5.6 Erfahrungen mit dem kooperativen Handeln..... 191

5.6.1	Einleitung.....	191
5.6.2	Aktueller Forschungsstand und Herleitung der Fragestellungen.....	192
5.6.3	Erhebungsinstrument.....	195
5.6.4	Ergebnisse.....	196
5.6.4.1	Erfahrungen kooperativen Handelns in der Schulzeit und in der nachobligatorischen Schulzeit.....	196
5.6.4.2	Geschlechts- und bildungsspezifische Unterschiede.....	198
5.6.4.3	Sprachregionale und kantonale Unterschiede.....	200
5.6.4.4	Zusammenhang zwischen erlebter Zusammenarbeit und Kompetenzen in diesem Bereich.....	203
5.6.5	Zusammenfassung und Diskussion.....	204

5.7 Soziale Verantwortung 207

5.7.1	Einleitung.....	207
5.7.2	Aktueller Forschungsstand und Fragestellungen	207
5.7.3	Erhebungsinstrument.....	209
5.7.4	Ergebnisse.....	210
5.7.4.1	Interpersonale und gesellschaftliche Verantwortung	210
5.7.4.2	Einstellung zur Gleichberechtigung der Geschlechter	211
5.7.4.3	Einstellung gegenüber Migrantinnen und Migranten.....	213
5.7.4.4	Vorhersage der gesellschaftlichen Verantwortung.....	216
5.7.5	Zusammenfassung und Diskussion.....	218

5.8 Politische Kompetenzen..... 222

5.8.1	Einleitung.....	222
5.8.2	Aktueller Forschungsstand und Fragestellungen	222
5.8.3	Erhebungsinstrument.....	224
5.8.4	Ergebnisse.....	225
5.8.4.1	Politisches Interesse, politische Distanz und politische Aktivität	226

5.8.4.2	Politisches Wissen	228
5.8.4.3	Kontingenzüberzeugungen.....	231
5.8.4.4	Vorhersage des politischen Wissens und des politischen Interesses.....	231
5.8.4.5	Varianzaufklärung durch demographische Faktoren und überfachliche Kompetenzen	232
5.8.5	Zusammenfassung und Diskussion.....	233
5.9	Beruf und überfachliche Kompetenzen	237
5.9.1	Einleitung.....	237
5.9.2	Aktueller Forschungsstand.....	238
5.9.3	Fragestellungen.....	240
5.9.4	Erhebungsinstrument.....	240
5.9.5	Ergebnisse.....	241
5.9.5.1	Kompetenzen junger Männer mit einer Berufslehre: Unterschiede zwischen den Vertretern der Holland-Typen im Bereich Selbst und im gesellschaftlichen Bereich.....	243
5.9.5.2	Die Wahrnehmung des eigenen Selbst: Selbstwert und Selbstwirksamkeit	245
5.9.5.3	Die Wahrnehmung des eigenen Selbst: Umgang mit belastenden Gefühlen und Selbstreflexion	246
5.9.5.4	Soziale Verantwortung und Werthaltungen: Gesellschaftliche Verantwortung und Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern	247
5.9.5.5	Einstellung gegenüber Politik, politisches und politökonomisches Wissen	249
5.9.5.6	Vorhersage des beruflichen Anspruchsniveaus.....	251
5.9.6	Zusammenfassung und Diskussion.....	252
5.10	Gesundheit	256
5.10.1	Einleitung und Fragestellungen	256
5.10.2	Erhebungsinstrument.....	258
5.10.3	Ergebnisse.....	259
5.10.3.1	Umgang mit psychotropen Substanzen: Alkohol, Tabak und Cannabis	260
5.10.3.2	Konsum von Ecstasy und Medikamenten in den letzten 12 Monaten.....	265
5.10.3.3	Konsumverhalten und schulische Ausbildung	268
5.10.3.4	Vorhersage des Rauchverhaltens	270
5.10.3.5	Regionale und kantonale Unterschiede im Konsumverhalten.....	271
5.10.3.6	Somatische Beschwerden.....	272
5.10.4	Zusammenfassung und Diskussion.....	274
6	ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	276
7	AUSBLICK.....	279
8	LITERATUR	282

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	<i>Dimensionen und Konzepte der Globalisierung (Hornstein, 2001, S. 519 in Anlehnung an die Gruppe von Lissabon, 1995, S. 49).....</i>	<i>7</i>
<i>Tabelle 2:</i>	<i>Zusammensetzung der Stichprobe.....</i>	<i>66</i>
<i>Tabelle 3:</i>	<i>Jugend- und Rekrutenstichprobe nach Geschlecht und Sprachregion.....</i>	<i>67</i>
<i>Tabelle 4:</i>	<i>Übersicht über die überfachlichen Kompetenzen</i>	<i>68</i>
<i>Tabelle 5:</i>	<i>Übersicht über die zusätzlich erfassten Konstrukte Kooperationserfahrungen und Arbeitszufriedenheit.....</i>	<i>69</i>
<i>Tabelle 6:</i>	<i>Deskriptive Statistiken, Trennschärfen und Zuverlässigkeiten für die Pilotstudie und die Hauptstudie.....</i>	<i>79</i>
<i>Tabelle 7:</i>	<i>Deskriptive Statistiken, Trennschärfen und Zuverlässigkeiten für die Hauptstudie getrennt nach Frauen (N=963) und Männern (N=22'368).....</i>	<i>81</i>
<i>Tabelle 8:</i>	<i>Deskriptive Statistiken, Trennschärfen und Zuverlässigkeiten für die Hauptstudie getrennt nach Rekruten/Rekrutinnen (R, N=21'954) und Nichtrekruten/Nichtrekrutinnen (Jugendstichprobe) (NR, N=1'454).</i>	<i>82</i>
<i>Tabelle 9:</i>	<i>Deskriptive Statistiken, Trennschärfen und Zuverlässigkeiten für die Hauptstudie getrennt für die drei meist gesprochenen Sprachen Deutsch (N=18'247), Französisch (N=4'377) und Italienisch (N=823).</i>	<i>84</i>
<i>Tabelle 10:</i>	<i>Übersicht über die Anzahl Items und Dimensionen pro Konstrukt (Hauptstudie).</i>	<i>86</i>
<i>Tabelle 11:</i>	<i>Faktorenstruktur einer übergeordneten Hauptkomponentenanalyse (über 32 Konstrukte): Varimax-rotierte Faktormatrix (Gesamtstichprobe N=21'208).</i>	<i>88</i>
<i>Tabelle 12:</i>	<i>Faktorenstruktur einer übergeordneten Hauptkomponentenanalyse (über 32 Konstrukte): Varimax-rotierte Faktormatrix (Jugendstichprobe N=1'240).....</i>	<i>91</i>
<i>Tabelle 13:</i>	<i>Varianz, welche der jeweilige Faktor hinsichtlich aller 32 Konstrukte zu erklären vermag (N=21'208, N=1'240).</i>	<i>92</i>
<i>Tabelle 14:</i>	<i>Übersicht über die sechs Persönlichkeits-Typen nach Holland (Weinrach & Streblaus, 1994, S. 49-50; Jörin, 2002, S. 18).....</i>	<i>101</i>
<i>Tabelle 15:</i>	<i>Übersicht über die ausgewählten Berufsfelder nach Zihlmann (2002).....</i>	<i>102</i>
<i>Tabelle 16:</i>	<i>Übersicht über die Lern- und Arbeitsstrategien (Jugendstichprobe N=1'455).</i>	<i>114</i>
<i>Tabelle 17:</i>	<i>Ein Modell zum selbstregulierten Lernen nach Baumert et al. (2000, S. 65) in Anlehnung an Boekaerts (1999, S. 445-475).....</i>	<i>124</i>
<i>Tabelle 18:</i>	<i>Zuordnung verschiedener überfachlicher Kompetenzen zum Modell des selbstregulierten Lernens nach Baumert et al. (2000) in Anlehnung an Boekaerts (1999, S. 445-475).</i>	<i>125</i>
<i>Tabelle 19:</i>	<i>Übersicht über die verschiedenen Konstrukte des selbstregulierten Lernens (Jugendstichprobe N=1'448).</i>	<i>126</i>
<i>Tabelle 20:</i>	<i>Korrelationsmatrix: Korrelationen zwischen Lern- und Arbeitsstrategien und der Lernumgebung am Arbeitsort (Jugendstichprobe N=885).</i>	<i>133</i>
<i>Tabelle 21:</i>	<i>Spearman-Korrelationsmatrix sämtlicher Dimensionen des selbstregulierten Lernens (Jugendstichprobe N=1'414).</i>	<i>134</i>
<i>Tabelle 22:</i>	<i>Vergleich der Korrelationskoeffizienten ohne und mit Kontrolle von demographischen Merkmalen wie Geschlecht, Bildungsniveau und Nationalität (Jugendstichprobe N=1'412).</i>	<i>136</i>
<i>Tabelle 23:</i>	<i>Determinanten der intrinsischen Motivation (Multiple Regression) (Jugendstichprobe N=1'211).</i>	<i>137</i>
<i>Tabelle 24:</i>	<i>Kennwerte zu verschiedenen Regressionsmodellen verschiedener Lern und Arbeitsstrategien (Jugendstichprobe N=1'199).</i>	<i>138</i>
<i>Tabelle 25:</i>	<i>Mittelwerte der vier Lerntypen auf die typusbildenden Variablen des selbstregulierten Lernens sowie Ergebnisse des General Linear Models (F-Wert) (Jugendstichprobe N=1'359).</i>	<i>140</i>
<i>Tabelle 26:</i>	<i>Mittelwerte und Standardabweichungen der Cluster von ausgewählten externen Variablen (weitere überfachliche Kompetenzen, bei denen $R^2 \geq .07$ ist) sowie Ergebnisse des General Linear Models (Jugendstichprobe N=1'263).</i>	<i>141</i>

Tabelle 27:	Übersicht über die verschiedenen Konstrukte des selbstregulierten Lernens (Jugendstichprobe N=1'448).	152
Tabelle 28:	Übersicht über die sechs Hauptkategorien nach Holland (nach Weinrach & Streblaus, 1994, S. 49-50 und Jörin, 2002, S. 18) (Siehe auch Tabelle 14, S. 101).....	153
Tabelle 29:	Übersicht über die ausgewählten Berufskategorien nach Zihlmann (2002) (Siehe auch Tabelle 15, S. 102).....	153
Tabelle 30:	Mittelwerte, Standardabweichungen und Varianzanalysen zu den verschiedenen Kompetenzen des selbstregulierten Lernens gruppiert nach Holland-Typen (deutschsprachige Jugendstichprobe N=724).....	154
Tabelle 31:	Mittelwerte und Varianzanalysen zu den verschiedenen Kompetenzen des selbstregulierten Lernens, gruppiert nach ausgewählten Berufsfeldern nach Zihlmann (deutschsprachige Jugendstichprobe N=430).....	156
Tabelle 32:	Mittelwerte der vier Lerntypen auf die typusbildenden Variablen des selbstregulierten Lernens sowie Ergebnisse des General Linear Models (F-Wert) (deutschsprachige Jugendstichprobe N=936).....	158
Tabelle 33:	Kreuztabelle: Lerntypen und die verschiedenen Hollandtypen (deutschsprachige Jugendstichprobe N=791).....	162
Tabelle 34:	Die Lerntypen aufgeteilt nach fünf Berufsfeldern nach Zihlmann (deutschsprachige Jugendstichprobe N=469).....	164
Tabelle 35:	Determinanten der Vorhersage der Typen Selbstregulierte versus Risikogruppe (N=249).	171
Tabelle 36:	Übersicht über die verschiedenen Konstrukte zur beruflichen Weiterbildung (Jugendstichprobe N=1'415).	178
Tabelle 37:	Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbereitschaft: Ergebnisse der logistischen Regression (N=8'721).	187
Tabelle 38:	Übersicht über die Konstrukte zu Kooperationserfahrungen während und nach der obligatorischen Schulzeit (Jugendstichprobe N=1'458).....	196
Tabelle 39:	Häufigkeit der Zusammenarbeit in der obligatorischen und nachobligatorischen Schulzeit gruppiert nach Bildungsabschluss (Jugendstichprobe N=1'450).	200
Tabelle 40:	Übersicht über die Konstrukte zur sozialen Verantwortung.....	210
Tabelle 41:	Prozentwerte der Männer und Frauen aus den drei Sprachregionen, welche ein hohes interpersonales und gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein aufweisen (Jugendstichprobe N=1'502).	211
Tabelle 42:	Zustimmung zu den Fragen zur Gleichberechtigung in Prozenten (Jugendstichprobe N=1'480).	212
Tabelle 43:	Prozentwerte der Männer und Frauen aus den drei Sprachregionen, welche die Gleichberechtigung von Frauen und Männern unterstützen (Jugendstichprobe N=1'466).....	212
Tabelle 44:	Einstellung gegenüber Migrantinnen und Migranten. Prozente der Befragten, welche Zustimmung zu den Aussagen signalisieren (Jugendstichprobe N=1'470).....	213
Tabelle 45:	Korrelationen nach Spearman zwischen den Dimensionen der sozialen Verantwortung und Aspekten des Selbst unter Kontrolle des Bildungsniveaus sowie des Geschlechts (Jugendstichprobe N=1'458).	216
Tabelle 46:	Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen. Vorhersage der gesellschaftlichen Verantwortung, der Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern sowie des Umweltverhaltens (Jugendstichprobe N=1'057).....	217
Tabelle 47:	Übersicht über die Konstrukte der politischen Kompetenzen.....	225
Tabelle 48:	Fragen zum politischen und polit-ökonomischen Wissen und Anzahl der korrekt beantworteten Fragen (Jugendstichprobe N=1'479).....	229
Tabelle 49:	Determinanten des politischen Wissens (Rekrutenstichprobe N=19'036).	232
Tabelle 50:	Politisches Wissen und politische Distanz (Skala) in Abhängigkeit von demographischen Merkmalen und überfachlichen Kompetenzen (Rekrutenstichprobe N=19'035).....	233
Tabelle 51:	Verteilung der Probandinnen und Probanden der Deutschschweiz auf die 6 Holland-Dimensionen (Jugendstichprobe N=959).....	242
Tabelle 52:	Rangreihe der 22 Berufsfelder für Frauen und Männer aus der Deutschschweiz (Jugendstichprobe N=966)	243

<i>Tabelle 53:</i>	<i>Determinanten des Berufsniveaus: Ergebnisse der logistischen Regression für Frauen und Männer (Jugendstichprobe)</i>	<i>252</i>
<i>Tabelle 54:</i>	<i>Übersicht über die Indikatoren im Gesundheitsbereich: psychotrope Substanzen</i>	<i>259</i>
<i>Tabelle 55:</i>	<i>Übersicht über die Indikatoren im Gesundheitsbereich: somatische Beschwerden</i>	<i>259</i>
<i>Tabelle 56:</i>	<i>Konsum psychotroper Substanzen in den letzten 12 Monaten. Ergebnisse der Faktorenanalyse (Jugendstichprobe N=1'430).....</i>	<i>260</i>
<i>Tabelle 57:</i>	<i>Determinanten des Tabakkonsums (logistische Regression) (Jugendstichprobe N=710).</i>	<i>271</i>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Wechselwirkung zwischen Kompetenz und Performanz.....	23
Abbildung 2:	Rahmenmodell zur WALZER-Studie (Helmke, 2001, http://www.uni-landau.de/~fb8/ent/ent_forschung.htm).....	54
Abbildung 3:	Konstruktionen der Identitätsarbeit nach Keupp et al. (1999, S. 218).....	62
Abbildung 4:	Überfachliche Kompetenzen des Bereiches „Selbst“ von Frauen und Männern (Jugendstichprobe N=1'458).....	105
Abbildung 5:	Interesse an Politik. Vergleich zwischen der YAS-Studie und früheren Rekrutenbefragungen (Jugendstichprobe N=1'503).	108
Abbildung 6:	Substanzkonsum in den letzten 12 Monaten: Vergleich von Frauen und Männern (Jugendstichprobe N=1'471).	109
Abbildung 7:	Häufigkeitsverteilung innerhalb der verschiedenen Lern- und Arbeits- strategien (Jugendstichprobe N=1'455).	115
Abbildung 8:	Volition und Transformationsstrategien von Gruppen Jugendlicher mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen (Jugendstichprobe N=1'295).	116
Abbildung 9:	Mittelwerte sämtlicher Lern- und Arbeitsstrategien, bei welchen sich bedeutende sprachregionale Effekte abzeichnen (Rekrutenstichprobe N=19'433).....	117
Abbildung 10:	Volition der jungen Männer: Mittelwerte aggregiert auf Kantonsebene (Rekrutenstichprobe (N=19'997).....	118
Abbildung 11:	Transformationsstrategien der jungen Männer: Mittelwerte aggregiert auf Kantonsebene (Rekrutenstichprobe N=19'997).	119
Abbildung 12:	Verschiedene Ebenen des selbstregulierten Lernens, bei denen sich sprachregionale Effekte abzeichnen (Rekrutenstichprobe) (N=20'739).	131
Abbildung 13:	Z-transformierte Werte verschiedener Lerntypen hinsichtlich Kompetenzen des selbstregulierten Lernens (Jugendstichprobe N=1'359).....	139
Abbildung 14:	Überfachliche Kompetenzen des selbstregulierten Lernens hinsichtlich deren sich Personen verschiedener Berufstypen nach Holland signifikant unterscheiden (z-transformierte Mittelwerte) (deutschsprachige Jugendstichprobe N=724).	155
Abbildung 15:	Einzelne überfachliche Kompetenzen des selbstregulierten Lernens bezüglich derer sich Vertreterinnen und Vertreter ausgewählter Berufsfelder nach Zihlmann signifikant unterscheiden (z-transformierte Mittelwerte) (deutschsprachige Jugendstichprobe N=430).	157
Abbildung 16:	Z-transformierte Werte verschiedener Lerntypen hinsichtlich Kompetenzen des selbstregulierten Lernens (deutschsprachige Jugendstichprobe N=936).....	159
Abbildung 17:	Häufigkeitsverteilung zu den verschiedenen Lerntypen für die gesamte Jugendstichprobe und für die deutschsprachige Jugendstichprobe (N=1'359, N=936).	161
Abbildung 18:	Lerntypen und deren Häufigkeitsverteilung auf die verschiedenen Persönlichkeitstypen nach Holland (deutschsprachige Jugendstichprobe N=791).	163
Abbildung 19:	Häufigkeitsverteilung der verschiedenen Lerntypen auf ausgewählte Berufsfelder nach Zihlmann (deutschsprachige Jugendstichprobe N=469).	165
Abbildung 20:	Häufigkeitsverteilung der allgemeinen Arbeitszufriedenheit gruppiert nach den fünf Lerntypen (deutschsprachige Jugendstichprobe N=634).	166
Abbildung 21:	Häufigkeitsverteilung der Angemessenheit der Arbeit gruppiert nach den verschiedenen Lerntypen (deutschsprachige Jugendstichprobe N=634).	167
Abbildung 22:	Häufigkeitsverteilung der Entscheidungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz, gruppiert nach den Lerntypen (deutschsprachige Jugendstichprobe N=637).	168
Abbildung 23:	Häufigkeit des Einbezogenwerdens von Vorgesetzten gruppiert nach den Lerntypen (deutschsprachige Jugendstichprobe N=634).	169
Abbildung 24:	Allgemeine Weiterbildungsbereitschaft und Weiterbildungsbereitschaft unter unterschiedlichen Bedingungen (Jugendstichprobe N=1'520).....	179
Abbildung 25:	Weitungsbildungsmotivation der jungen Erwachsenen (Jugendstichprobe N=1'448).	180
Abbildung 26:	Intrinsische Weiterbildungsmotivation und Bereitschaft, sich in der Freizeit weiterzubilden, gruppiert nach Ausbildungsabschluss (Jugendstichprobe N=1'182).....	181

Abbildung 27:	Bereitschaft zur selbstständigen Weiterbildung in der Freizeit und intrinsische Weiterbildungsmotivation nach Geschlecht (Jugendstichprobe N=1'181).....	182
Abbildung 28:	Allgemeine Weiterbildungsbereitschaft, Notwendigkeit der Weiterbildung und extrinsische Weiterbildungsmotivationen von jungen Männern verschiedener Sprachregionen (Rekrutenstichprobe N=20'531).	183
Abbildung 29:	Allgemeine Weiterbildungsbereitschaft der jungen Männer: Mittelwerte aggregiert auf Kantonsebene (Rekrutenstichprobe) (N=19'640).	184
Abbildung 30:	Notwendigkeit der beruflichen Weiterbildung der jungen Männer: Mittelwerte aggregiert auf Kantonsebene (Rekrutenstichprobe) (N=19'640).	185
Abbildung 31:	Intrinsische Weiterbildungsmotivation der jungen Männer: Mittelwerte aggregiert auf Kantonsebene (Rekrutenstichprobe) (N=19'640).	186
Abbildung 32:	Häufigkeit der Zusammenarbeit und Förderung der Zusammenarbeit in der 7. bis 9. Klasse und während der nachobligatorischen Schulzeit (Jugendstichprobe N=1'458).....	197
Abbildung 33:	Beurteilung der Häufigkeit und allgemeine Erfahrungen mit Zusammenarbeit (Jugendstichprobe N=1'458).	198
Abbildung 34:	Häufigkeit der Zusammenarbeit und Förderung durch die Lehrperson in der 7. bis 9. Klasse (Jugendstichprobe N=1'254).	199
Abbildung 35:	Häufigkeit, Beurteilung der Häufigkeit und Förderung in der 7. bis 9. Klasse sowie Häufigkeit der Kooperation in der nachobligatorischen Schulzeit nach Sprachregionen gruppiert (Rekrutenstichprobe N=19'222) (Skalen).	201
Abbildung 36:	Häufigkeit der Zusammenarbeit 7. bis 9. Klasse: Mittelwerte auf Kantonsebene aggregiert (Rekrutenstichprobe N=19'761).	202
Abbildung 37:	Förderung der Zusammenarbeit 7. bis 9. Klasse: Mittelwerte auf Kantonsebene aggregiert (Rekrutenstichprobe N=19'761).	203
Abbildung 38:	Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern in der Schweiz nach Ausbildungshintergrund und Geschlecht (Jugendstichprobe N=1'293).	214
Abbildung 39:	Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern nach Sprachregion und Geschlecht (Jugendstichprobe N=1'392).	215
Abbildung 40:	Interesse an Politik im Zeitvergleich (frühere Rekrutenbefragungen und Jugendbefragung N=1'510).....	226
Abbildung 41:	Politische Distanz (Einzelitems der Skala) (Jugendstichprobe N=1'499).	227
Abbildung 42:	Zeitaufwand für politische Informationen junger Erwachsener mit unterschiedlichem Ausbildungshintergrund (Jugendstichprobe N=1'510).....	227
Abbildung 43:	Effekte von Sprachregion und Bildung auf das politische Wissen (Maximalwert 9) (Rekrutenstichprobe N=19'926).	230
Abbildung 44:	Effekte von Geschlecht und Bildung auf das politische Wissen (Maximalwert 9) (Jugendstichprobe N=1'308).	231
Abbildung 45:	Z-transformierte Werte der Männer mit einer Berufslehre in verschiedenen Kompetenzen nach den sechs Holland-Dimensionen (Jugend- und Rekrutenstichprobe N=12'780).....	244
Abbildung 46:	Selbstwert von jungen Frauen und Männern nach den sechs Holland-Typen (Jugendstichprobe N=875).	245
Abbildung 47:	Umgang mit belastenden Gefühlen von Männern und Frauen nach den Holland-Typen (Jugendstichprobe N=849).	246
Abbildung 48:	Gesellschaftliche Verantwortung von Männern und Frauen nach den Holland-Typen (Jugendstichprobe N=875).	248
Abbildung 49:	Die Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern von Frauen und Männer der Hollanddimensionen (Jugendstichprobe N=851).	249
Abbildung 50:	Einstellung gegenüber Politik von Frauen und Männern der Hollanddimensionen (Jugendstichprobe N=866).	250
Abbildung 51:	Politisches Wissen nach den Holland-Typen (Jugendstichprobe N=880).....	251
Abbildung 52:	Konsum von Alkohol in den letzten 12 Monaten bei 20-jährigen Frauen und Männern (Jugendstichprobe N=1490).	261
Abbildung 53:	Konsum von Tabak in den letzten 12 Monaten bei 20-jährigen Frauen und Männern (N=1'491).....	262

Abbildung 54: Anzahl Zigaretten pro Tag bei 20-jährigen Frauen und Männern (N=1'486).	263
Abbildung 55: Konsum von Cannabis in den letzten 12 Monaten bei 20-jährigen Frauen und Männern (1'488).	264
Abbildung 56: Konsum von Ecstasy in den letzten 12 Monaten bei 20jährigen Frauen und Männern.	265
Abbildung 57: Konsum von Schmerzmitteln in den letzten 12 Monaten bei 20-jährigen Frauen und Männern (Jugendstichprobe N=1'472).	266
Abbildung 58: Konsum von Beruhigungs- und Schlafmitteln in den letzten 12 Monaten bei 20-jährigen Frauen und Männern (Jugendstichprobe N=1'471).	267
Abbildung 59, Konsum von Schlankheitsmitteln, Appetitzüglern oder Abführmitteln in den letzten 12 Monaten bei 20-jährigen Frauen und Männern (Jugendstichprobe N=1'477).	268
Abbildung 60: Konsum von Alkohol nach Ausbildungstyp und Geschlecht (Frauen der Jugendstichprobe und Männer der Rekrutenstichprobe N=21'140).	269
Abbildung 61: Konsum von Tabak nach Ausbildungstyp und Geschlecht (Frauen der Jugendstichprobe und Männer der Rekrutenstichprobe N=21'147).	270
Abbildung 62: Häufigkeit gesundheitlicher Beschwerden (Jugendstichprobe N=1'474).	272
Abbildung 63: Körperliche Beschwerden der jungen Erwachsenen nach Ausbildungshintergrund (Jugendstichprobe N=1'306).	273

Vorwort

Ausgangspunkt der vorliegenden Dissertation war der Auftrag der „Kommission ch-x“, überfachliche Kompetenzen bei 18- bis 22-jährigen Erwachsenen in der Schweiz zu erfassen. Der Auftrag ging an den Forschungsbereich „Schulqualität und Schulentwicklung“ (FS&S) der Universität Zürich, Lehrstuhl Prof. Dr. Helmut Fend. Im Rahmen der Eidgenössischen Jugend- und Rekrutenbefragungen „ch-x“ 2000/2001 wurden 24'570 junge Erwachsene im Hinblick auf ihre überfachlichen Kompetenzen befragt. In einem ersten Bericht zuhanden der „Kommission ch-x“, der im Januar 2003 erschienen ist, wurden die deskriptiven Ergebnisse dieser Erhebung vorgestellt und diskutiert. Die vorliegende Dissertation greift diese Darstellung auf und erweitert sie um vertiefte Analysen.

Diese Arbeit konnte dank der Unterstützung vieler Personen realisiert werden, denen wir an dieser Stelle unseren Dank aussprechen möchten.

Wir danken der „Kommission ch-x“ für das uns entgegengebrachte Vertrauen, und insbesondere Herrn Prof. Dr. Karl Haltiner, wissenschaftlicher Adjunkt der Kommission, dessen grosses Engagement die Durchführung der Studie überhaupt ermöglicht hat.

Ein grosser Dank geht auch an die rund 25'000 jungen Erwachsenen, die sich an dieser Studie beteiligt und den Fragebogen ausgefüllt haben. Für die umfangreichen Datenerhebungen danken wir den Verantwortlichen der Rekrutenschulen und den Experten, die sich dafür eingesetzt haben, dass sich neben den Rekrutinnen und Rekruten auch junge Erwachsene ausserhalb der Rekrutenschule an der Studie beteiligen konnten.

Die ausgefüllten Fragebogen wurden elektronisch erfasst. Für diese professionelle und termingerechte Arbeit möchten wir dem Bundesamt für Informatik und Telekommunikation (BIT) wie auch Christoph Buschor einen speziellen Dank aussprechen.

Beim Verfassen dieser Arbeit sind wir von Herrn Prof. Dr. Helmut Fend, Frau Dr. Katharina Maag Merki und Mitarbeiterinnen sowie Mitarbeitern des Forschungsbereichs „Schulqualität und Schulentwicklung“ (FS&S) fachkundig unterstützt worden. Ein herzlicher Dank geht an Barbara von Planta und Esther Kamm für die fachliche Begutachtung der Dissertation und an Annegret Honegger und Stina Schwarzenbach für die Korrektur des Manuskripts. Schliesslich danken wir Roy Kasteel, Christoph Buschor und unseren Freundinnen und Freunden dafür, dass sie uns während dieser Zeit immer wieder aufgemuntert haben.

Zürich, Dezember 2003

Christine Bieri Buschor und Esther Forrer

1 Einleitung

Die Qualität des Bildungssystems ist ein aktuelles Thema, das zurzeit in der breiten Öffentlichkeit diskutiert wird. Dies auf dem Hintergrund der Frage, inwiefern es den Schulen gelingt, die Heranwachsenden über das Schulisch-Fachliche hinaus auf eine „produktive Lebensbewältigung“ vorzubereiten. Die Qualität des Bildungswesens soll daher daran gemessen werden, wie viel Schulen dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler eine lebenslange Leistungs- und Lernbereitschaft, und ein stabiles Selbstvertrauen entwickeln sowie eine demokratische Grundhaltung aufbauen (Fend, 1998, S. 234).

Aus der Vertiefungsstudie zum Vergleich der Schulsysteme verschiedener PISA-Teilnehmerstaaten geht hervor, dass sich „erfolgreiche Bildungssysteme“ durch ein Zusammenspiel von Autonomie der Einzelschule und konsequentem Bildungsmonitoring auszeichnen (Döbert et al., 2003, S. 115-116). Mit Bildungsmonitoring bezeichnet man die anhand von Indikatoren vorgenommene Beobachtung, Analyse und Bewertung von Bildungssystemen. Bezugspunkt stellen dabei immer empirische Beiträge und deren Beurteilung anhand von verbindlichen Bildungsstandards dar.

Bildungsmonitoring hat in der Schweiz eine annähernd 150-jährige Tradition, wenn man die Pädagogischen Rekrutenprüfungen (PRP) als eine frühe Form dieses Ansatzes versteht. Bereits im 19. Jahrhundert verwendete man die Resultate der Prüfungen dazu, den Sprachregionen, Kantonen und Gemeinden zurückzumelden, wie nachhaltig ihre Primarschulen Lernprozesse initiierten. In einzelnen Kantonen mussten Rekruten aufgrund von ungenügenden Resultaten zeitweise sogar „Nachschulen“ besuchen.

Die Pädagogischen Rekrutenprüfungen wurden im Verlaufe der Zeit unterschiedlich gestaltet und nicht ununterbrochen durchgeführt. Gegenstand heftiger Debatten war die Verteilung der Verantwortung auf Kantone und Bund bei der Durchführung, Auswertung und Interpretation der Prüfungen, aber auch die Prüfungsinhalte und –methoden selbst. Von Beginn an wurde die Frage, inwiefern die Ergebnisse Schlüsse auf die Wirksamkeit der Schulen zulassen, kontrovers diskutiert. Unbestritten ist jedoch, dass die Pädagogischen Rekrutenprüfungen stets einen wichtigen Beitrag zur Schweizer Schulgeschichte leisteten (Lustenberger, 1996).

Seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts lässt sich eine Annäherung der Pädagogischen Rekrutenprüfungen an die Sozialwissenschaften verzeichnen. Aepli forderte problemzentrierte Prüfungen, die mit Hilfe der modernen sozialwissenschaftlichen Methoden ausgewertet werden sollten. Sein Ziel war es, nicht nur fachliche Fähigkeiten, sondern auch Einstellungen und Grundhaltungen der jungen Generation zu erfassen (ebd., S. 216-217). Die Reorganisation der eidgenössischen Kommission der Pädagogischen Rekrutenprüfungen führte schliesslich zu einer engen Zusammenarbeit mit verschiedenen Hochschulinstituten. Rekrutenprüfungen vermochten als Instrument der empirischen Sozialforschung zu überzeugen, denn die grosse Anzahl der Rekruten erlaubte differenzierte Aussagen und war kostengünstiger als andere Befragungen. Um die Stichprobe zu ergänzen, wurden in den letzten Jahren auch junge Frauen und junge Männer von ausserhalb der Rekrutenschule befragt und in die Stichprobe mit einbezogen. Damit entwickelte sich die Pädagogische Rekrutenprüfung zur eidgenössischen Jugend- und Rekrutenbefragung.

Seit Ende der 70er Jahre sind Bestrebungen im Gange, Bildungsinstitutionen nicht nur daran zu messen, wie gut es ihnen gelingt, Fähigkeiten im intellektuellen Bereich zu fördern, sondern auch an ihren Bildungs- und Orientierungsangebot im sozialen Bereich (Rutter, Maughan, Mortimer & Ouston, 1980; Good & Weinstein, 1986). In Schulklassen, die ein

„optimales“ Lernklima aufweisen, gelingt es durchaus, mehrere Zielperspektiven gleichzeitig zu realisieren. Schülerinnen und Schüler solcher Klassen erzielen hohe kognitive Leistungen und verfügen gleichzeitig auch über ausgeprägte Fähigkeiten im Bereich Motivation und Interesse. Diese wiederum stehen in einem bedeutenden Zusammenhang zum lebenslangen Lernen (Ditton, 2002b, S. 206-208).

Zahlreiche Merkmale beeinflussen die Qualität des schulischen Lehrens und Lernens im Unterricht und damit die Bildungswirkungen. Kooperativ gestaltete Lernumgebungen können beispielsweise schulische Leistungen, soziale Fertigkeiten, kritisches und kreatives Denken sowie die Anwendung metakognitiver Strategien fördern (Konrad & Traub, 2001; Konrad, 1998, S. 67). Insbesondere für schwächere Schülerinnen und Schüler stellen Kompetenzen, die das selbstregulierte Lernen unterstützen, eine wesentliche Kompensationsmöglichkeit dar (Weinert, 1997, S. 16; Baumert et al., 2003, S. 162).

Im Zuge gesellschaftlicher Veränderungsprozesse nehmen die Kompetenzen, die das lebenslange Lernen fördern, an Bedeutung zu. Strukturelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt drücken sich in erhöhten Anforderungen und einer Flexibilisierung im Arbeitsprozess aus. Zu den Anforderungen am Arbeitsplatz gehören zunehmend nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch erweiterte Qualifikationen. Die Betonung der Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Selbstorganisation, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit deutet auf eine zunehmende Eigenverantwortung des Individuums für seine Arbeitsbiographie hin (Voss & Pongratz, 1998). Nehmen Spannungen im Erwerbsprozess zu, erhöht sich der Druck auf das Bildungssystem. Das Bildungssystem muss seine Struktur der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens anpassen und gewährleisten, dass neben fachlichen auch überfachliche Kompetenzen gefördert werden (Forneck, 1999, S. 60-62).

Vertreterinnen und Vertreter der Bildungswissenschaften, der Politik und der Ökonomie stimmen darin überein, dass junge Erwachsene heute über vielfältige Kompetenzen verfügen müssen. Die unterschiedlichen Diskussionsbeiträge unterscheiden sich aber in der Art und Weise der Argumentation. Während sich in der pädagogischen Tradition bildungspraktisches Handeln eher an den Bildungsbedürfnissen der Lernenden orientiert, neigen Repräsentantinnen und Repräsentanten des Beschäftigungssystems dazu, bildungspolitische und -praktische Ziele aus Anforderungen abzuleiten, die sich aus allgemeinen ökonomischen Veränderungen und betrieblichen Strukturveränderungen ergeben (Heid, 1999, S. 231; OECD, 1992; OECD, 1995). In der Diskussion um die (Schlüssel-)Kompetenzen wird eine Integration der pädagogischen, politischen und ökonomischen Perspektiven angestrebt. Heranwachsende sollen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestärkt und auf die Anforderungen der Gesellschaft vorbereitet werden (Benner, 2001; Heid, 2002).

Überfachliche Kompetenzen sind in Lehrplänen als wesentliche Bildungsziele verankert. Sie werden als „überfachliche Kompetenzen“ bezeichnet, da sie nicht in einzelnen Schulfächern, sondern bereichsunspezifisch erworben werden. In Auseinandersetzung mit verschiedenen Zugängen zum Kompetenzbegriff wie beispielsweise demjenigen nach Weinert (2001a) haben wir uns auf folgende Definition geeinigt:

(Überfachliche) Kompetenzen entsprechen dem Potenzial, in komplexen Situationen angemessen zu handeln. Die Wahrnehmung und das Erleben der eigenen Fähigkeiten widerspiegeln sich in mentalen Repräsentationen des Individuums. Die Vorstellungen über die eigenen Fähigkeiten werden in Handlungen aufgebaut respektive verändert und stehen in einem engen Zusammenhang zum motivationalen und emotionalen Erleben. Die überfachlichen Kompetenzen sind wesentliche Faktoren für die Handlungssteuerung des

Individuums und tragen zur gelingenden Lebensbewältigung bei. Da es sich um Vorstellungen in Bezug auf das eigene Selbst handelt, sind die Kompetenzen vor allem über Selbstkognitionen zu erschliessen. Der Fremdeinschätzung sind Kompetenzen nur über Performanz, d.h. das eigene Verhalten in konkreten Situationen, zugänglich.

Es ist unbestritten, dass unter Bildung mehr zu verstehen ist als der Erwerb von fachlichem Wissen in einzelnen Schulfächern. Daher ist es erstaunlich, wie wenig Beachtung die Erfassung überfachlicher Kompetenzen bis anhin gefunden hat. Während zahlreiche Studien die Ergebnisse fachlicher Lernprozesse etwa in den klassischen Schulfächern Mathematik, Sprachen und Naturwissenschaften überprüfen, gibt es bis anhin kaum empirische Untersuchungen, welche die überfachlichen Kompetenzen Jugendlicher und junger Erwachsener umfassend beschreiben.

Die PISA-Studie stellt die erste Evaluation dar, für die auch fächerübergreifende Kompetenzen erhoben wurden. Allerdings kommt ihnen auch hier im Verhältnis zu den Fachkompetenzen eine marginale Bedeutung zu. Die Studie versteht die fächerübergreifenden Kompetenzen als Prozessindikatoren von individuellen Lernvoraussetzungen oder schulischen Leistungen und berücksichtigt diese nur insoweit, als sie für das selbstregulierte Lernen notwendig sind (Eurydice, 2002, S. 26; Baumert, Artelt, Carstensen, Sibbers & Stanat, 2002a, S. 16). Diese Marginalisierung steht im Gegensatz zur aktuellen Tendenz der Sozialwissenschaften, den Fokus zunehmend von den Defiziten hin zum Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen zu verschieben.

Ein Beispiel dafür ist das DeSeCo-Projekt¹, welches mit Hilfe der OECD unter der Führung des Bundesamtes für Statistik durchgeführt wird. Ziel dieses Projektes ist es, durch einen interdisziplinären Zugang Schlüsselkompetenzen zu eruieren und zu definieren (Rychen, 2001, S. 4). Auch die geplanten interdisziplinären Studien des neu gegründeten Jacobs Center for Productive Youth Development an der Universität Zürich verfolgen einen ressourcenorientierten Ansatz. Erforscht werden die individuellen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen positiver, gelungener Entwicklung im Kindes- und Jugendalter sowie im Übergang in die Erwachsenenwelt (Kessler, 2003, S. 23-28). Der Übergang in die Erwachsenenwelt ebenso wie der Lebensabschnitt des frühen Erwachsenenalters sind bis anhin wenig untersucht worden (Krampen, 2002, S. 319) und Langzeitstudien wie die LIFE-Studie sind äusserst selten. Diese Studie wird am Pädagogischen Institut der Universität Zürich durchgeführt und fragt nach der Wirkung von personalen und sozialen Ressourcen im Jugendalter auf die Entwicklung im frühen Erwachsenenalter.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, anhand einer Querschnittstudie überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen (Berufs-)Ausbildung und Erwerbsleben zu beschreiben. Folgende Fragen stehen im Zentrum:

- In welchem Ausmass verfügen die jungen Erwachsenen über verschiedene überfachliche Kompetenzen?
- Zeigen sich Unterschiede nach Ausbildungshintergrund, Beruf, Geschlecht oder Sprachregion?
- Welche inneren thematischen Zusammenhänge zeigen sich in den verschiedenen Kompetenzbereichen?

Nach dem Vorbild der Sozialgeographie sollen die Kompetenzen entlang von inner- und ausserschulischen Kriterien beschrieben werden. In einem weiteren Schritt gehen wir von der

¹ „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations“

Deskription zu univariaten und multivariaten Verfahren, die es ermöglichen, vertiefte Analysen vorzunehmen.

Die Untersuchung geht von einer Erhebung aus, die in den Jahren 2000/2001 bei 24'570 18- bis 22-jährigen Erwachsenen in der Schweiz durchgeführt wurde. Als Instrument diente der von Grob und Maag Merki (2001) entwickelte YAS-Fragebogen (Young Adult Survey) und befragt wurden Teilnehmende der Rekrutenschule sowie junge Erwachsene ausserhalb derselben. Die Beurteilung der Kompetenzen erfolgte ausschliesslich über die Selbsteinschätzung. Im Anschluss daran wurden Zielformulierungen von Volksschullehrplänen, Maturitätsanerkennungs- und Berufsbildungsreglementen einer Inhaltsanalyse unterzogen, psychologischen Modellen zugeordnet und entsprechend operationalisiert.

Der Theorieteil geht auf die Themen gesellschaftliche Veränderungsprozesse, Kompetenzbegriff, Bildungsmonitoring und Entwicklung des frühen Erwachsenenalters ein, bevor ein Methodenteil die Stichprobe, die Validierung des Erhebungsinstrumentes und die wichtigsten Auswertungsschritte beschreibt.

Die Kapitel des empirischen Teils ihrerseits stellen thematisch mehr oder weniger unabhängige Beiträge dar und sind einander in der Struktur sehr ähnlich. So werden zunächst der aktuelle Forschungsstand und die Fragestellungen präsentiert. Eine kurze Übersicht über die Kompetenzen, wie sie im Erhebungsinstrument in den einzelnen Bereichen erfasst wurden, soll dann das Leseverständnis für Darstellung und Diskussion der Ergebnisse erleichtern. Thematisch deckt der empirische Teil neben einem Überblick über die Kompetenzeinschätzung der jungen Erwachsenen folgende Bereiche ab: Kompetenzen im Bereich selbstreguliertes Lernen und Life-long Learning, Kompetenzen im sozialen, politischen und beruflichen Bereich und Indikatoren im Bereich Gesundheit. Das letzte Kapitel schliesslich bietet einen Gesamtüberblick über die Resultate dieser Studie.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Bildung und Arbeit im Zuge gesellschaftlicher Veränderungsprozesse

Diese Vorstellungen [die von Marx und Weber geprägten Vorstellungen über die Moderne], meine ich, sollten durch das Bild des Dschagannath-Wagens² ersetzt werden. Dies ist eine nicht zu zügelnde und enorm leistungsstarke Maschine, die wir als Menschen kollektiv bis zu einem gewissen Grade steuern können, die sich aber zugleich drängend unserer Kontrolle zu entziehen droht und sich selbst zertrümmern könnte. Der Dschagannath-Wagen zermalmt diejenigen, die sich ihm widersetzen, und obwohl er manchmal einem ruhigen Weg zu folgen scheint, gibt es auch Zeiten, da er unberechenbar wird und in Richtungen abschwenkt, die wir nicht vorhersehen können. Die Fahrt ist keineswegs ganz unangenehm oder unbefriedigend, sondern kann häufig belebend wirken und voller Hoffnungsfreude sein. Doch solange die Institutionen der Moderne Bestand haben, werden wir niemals imstande sein, die Route oder die Geschwindigkeit der Fahrt völlig unter Kontrolle zu bringen. Ausserdem werden wir uns nie ganz sicher fühlen können, denn das Gelände, über das der Wagen fährt, birgt folgenreiche Risiken. Gefühle ontologischer Sicherheit und Existenzangst werden in ambivalenter Weise koexistieren. (Giddens, 1999, S. 173)

Gesellschaftliche Veränderungsprozesse werden heute vor allem unter dem Stichwort „Globalisierung“ diskutiert. Giddens bezeichnet Globalisierung zusammenfassend als "the intensification of worldwide social relations which link distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many miles away and vice versa" (1990, S. 64). Die raumzeitliche Abstandsvergrößerung, welche in dieser Formulierung angedeutet wird, ist ein wesentliches Merkmal von Globalisierung. Giddens nennt diesen Prozess „Entbettung“. Gemeint ist damit das „Herausheben sozialer Beziehungen aus ortsgebundenen Interaktionszusammenhängen und ihre unbegrenzte Raum-Zeit-Spannen übergreifende Umstrukturierung“ (S. 33).

Häufig werden verschiedene Globalisierungsdimensionen respektive -konzepte unterschieden, wie sie in der untenstehenden Tabelle 1 dargestellt werden:

² Der Ausdruck „Dschagannath“ ist das Hindiwort für „Herr der Welt“. Es ist einer der Titel Krischnas. Einmal im Jahr wurde früher ein Bild dieses Gottes auf einem grossen Wagen durch die Strassen gefahren. Dabei sollen sich manche Anhänger dieser Religion unter den Wagen geworfen haben.

Tabelle 1: Dimensionen und Konzepte der Globalisierung (Hornstein, 2001, S. 519 in Anlehnung an die Gruppe von Lissabon, 1995, S. 49).

Dimensionen der Globalisierung – Globalisierungskonzepte	
Dimensionen	zentrale Konzepte
1. Globalisierung als Entwicklung weltumspannender und gegenüber realen Wirtschaftsprozessen sich verselbständigender Finanz- und Kapitalbeziehungen	Deregulierung: Abbau von Handelsschranken; Steigerung der Kapitalmobilität; neoliberale Wirtschaftstheorie; Shareholder Value-Orientierung
2. Globalisierung von Unternehmensstrategien und Märkten	Global ausgerichtete Unternehmensstrategien: Produktion, Distribution, Kostenminimierung durch Verlagerung
3. Globalisierung von Technologie, Forschung und Entwicklung	Globale Unternehmensnetzwerke, Informations- und Kommunikationstechnologie; New Economy
4. Globalisierung von Konsummustern, Lebensstilen, kulturellen Stilen	Ausbreitung von kulturellen Mustern, Vereinheitlichung von Stilen; Reisen, Tourismus
5. Globalisierung als Entstehung transnationaler politischer Strukturen	De-Nationalisierung; internationale Organisation und Strukturen; Nicht-Regierungsorganisationen
6. Globalisierung von Bewusstsein und Wahrnehmung	Modellierung von Subjektivität durch Globalisierungseffekte; Weltbürger-Identität, Eine-Welt-Mentalität

Die Übersicht zeigt die Vieldimensionalität dessen, was sich hinter dem Begriff Globalisierung verbirgt. Gleichzeitig wird deutlich, dass alle Lebensbereiche davon betroffen sind und in dynamischen Wechselbeziehungen zueinander stehen. Was zunächst als primär ökonomisches Thema erscheint, hat weitreichende soziale, politische und kulturelle Folgen. Die Konsequenzen, welche in ihrem Zusammenwirken Globalisierung ausmachen, werden folgendermassen zusammengefasst (Hornstein, 2001, S. 521-523; Gruppe von Lissabon, 1997, S. 43-76):

1. Dominanz des Ökonomischen gegenüber dem Gesellschaftlichen oder die neue Allianz zwischen Unternehmen und Staat

Die Ökonomie dient nicht mehr wie in früheren Gesellschaftsformen den gesellschaftlichen Bedürfnissen und ist nicht mehr in soziale und gesellschaftliche Beziehungen eingebettet. Das Wirtschaftssystem bestimmt zunehmend auch die sozialen Beziehungen (Polanyi, 1997, S. 111). Die Unternehmen lösen den Staat und seine Instanzen bei der Führung und Gestaltung der Weltwirtschaft ab (Menzel, 1997, S. 15).

2. Globale Informationssysteme

Die weltumspannenden Informationssysteme stellen die wesentlichen Bedingungen und Voraussetzungen für Globalisierungsprozesse dar. Sie bringen Raum und Zeit und die damit gegebenen Einschränkungen zum Verschwinden und ermöglichen Investitions- und Absatzentscheidungen praktisch ohne zeitliche Verzögerung (Sassen, 2000, S. 179).

3. Entstehung internationaler Kapitalmärkte

Den grössten Anteil an Handelsvorgängen macht heute das Finanz- und Währungsgeschäft aus. Der Finanzmarkt entwickelt sich unabhängig von realen und wirtschaftlichen

Bedürfnissen und nationalstaatlichen Regelungen. Globalisierung schaltet das demokratische Kollektiv weitgehend aus, da das Kapital nicht mehr an die Demokratie gebunden ist (Hübner, 1998, S. 233). Von Weizsäckers Formulierung aus dem Vorwort zum Buch „Grenzen des Wettbewerbs“ verdeutlicht dies: „Das Kapital wandert einfach aus, wenn ihm ein Land nicht mehr gefällt“ (Gruppe von Lissabon, 1997, S. 12).

4. „Transnationalisierung der Arbeit“ und der veränderte Stellenwert der Erwerbsarbeit

Ein wesentliches Merkmal der Globalisierung stellt die Transnationalisierung der Arbeit dar. Es entsteht eine Arbeitsteilung, die vor allem durch das Wettbewerbs- und Kostenprinzip bestimmt ist. Die nationalen Arbeitsmärkte verschwinden, denn die internationalen Geldmärkte bestimmen die Produktionsstandorte (Hübner, 1998, S. 299-335). Gleichzeitig nimmt die Technologisierung zu, so dass sich die Spaltung zwischen hoch und niedrigqualifizierten Arbeitsplätzen noch verschärft. Eine Folge davon ist die hohe Arbeitslosigkeit (Beck, 1999, S. 107; Gruppe von Lissabon 1997, S. 70).

5. Soziale, politische und kulturelle Aspekte der Globalisierung

Globalisierung bezieht sich auch auf soziale Kontexte. Politische Globalisierung meint etwa die Verlagerung nationalstaatlicher Zuständigkeiten und Regelungskompetenzen auf eine supranationale Ebene hin. Unter dem Begriff kulturelle Globalisierung wird die Angleichung von Lebensstil, Konsumgewohnheiten und Lebensformen verstanden. Globalisierungsprozesse bewirken gleichzeitig Gegenbewegungen. Menzel (1997) spricht in diesem Zusammenhang von Globalisierung versus Fragmentierung (S. 46-47). Auf der politischen Ebene werfen diese Prozesse etwa die Frage nach der Verantwortung für die Abfederung drohender Arbeitslosigkeit und den Mitbestimmungsmöglichkeiten der Bürgerinnen und Bürger auf. Auch auf der kulturellen Ebene lassen sich Gegenbewegungen verzeichnen. Offensichtlich sind kulturelle Selbstbestimmungsbewegungen (vor allem im islamischen Kulturkreis) ebenso wirksam wie die Tendenzen zur wirtschaftlichen Vereinigung etwa in Europa (Hornstein, 2001, S. 524).

Was immer diejenigen, welche den Begriff Globalisierung in die Diskussion einbringen, darunter verstehen: Der Prozess an sich bewirkt eine soziale Realität. Für den Bereich Bildung und Erziehung stellen sich Fragen, die sich beispielsweise auf das Menschenbild, Sozialisationsprozesse, Aufgaben des Bildungssystems und auf die Bildungspolitik beziehen.

- Ein wesentliches Merkmal der Globalisierungsdebatte ist das auf die Anforderungen der Globalisierung zugeschnittene Menschenbild (Scheunflug & Hirsch, 2000, S. 10). Sennett (1998, 2000) hat in seinem in englischer Sprache unter dem Titel „The corrosion of character“ erschienenen Buch den Typus des „flexiblen Menschen“ entworfen. Der Charakter des Menschen als überdauerndes Merkmal in unsicheren Zeiten verliert an Bedeutung, denn das „Regime der kurzfristigen Zeit“, das die moderne Arbeitsorganisation bestimmt, bedeutet für den Menschen, dass es „nichts Langfristiges“ mehr gibt (S. 27-29). Welches Menschenbild liegt diesen Prozessen zugrunde?
- Obschon Sozialisationsprozesse weitgehend lokal stattfinden, werden sie heute durch das Spannungsverhältnis lokal versus global mitbestimmt (Nestvogel, 2000, S. 169ff). Damit wäre etwa das Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner (1981) zu überdenken, das sich auf konzentrisch erweiternde Lebensräume bezieht. Kinder machen heute schon sehr früh medial vermittelte Globalisierungserfahrungen. Im Jugendalter wird

das Spannungsverhältnis zwischen lokal und global stärker. Entwicklungsaufgaben des Jugendalters (Havighurst, 1972) sind fast ausschliesslich auf den lokalen und nationalen Bezugsrahmen bezogen. Jugendkulturen sind aber in hohem Ausmass international. Dies bedeutet, dass Prozesse der Identitätsbildung in diesem Spannungsfeld zwischen lokal und global stattfinden (Hornstein, 2001, S. 528). Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Identitätsbildung?

- Dem Bildungssystem kommt die Aufgabe zu, die heranwachsende Generation auf die Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems vorzubereiten. Letzteres garantiert Anerkennung der Kompetenzen, die im Jugendalter erworben werden. Dabei wird gleichzeitig auch die Zustimmung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum politischen System gefördert. Durch Globalisierungsprozesse werden der nationale Arbeitsmarkt und das nationale Beschäftigungssystem als Ort der nationalen politischen Zugehörigkeit in Frage gestellt. Damit drohen Beruf und Erwerbsarbeit auch ihre Bedeutung als Mittel zur gesellschaftlichen Integration und zur Stabilisierung gesellschaftlicher Solidarität zu verlieren (Hornstein, 2001, S. 531). Inwiefern schafft Globalisierung einen veränderten Bezugsrahmen für die berufliche Orientierung, den Erwerb der Staatsbürgerrolle und die gesellschaftliche Integration?
- Bildungspolitik wird immer noch vorwiegend auf regionaler respektive nationaler Ebene betrieben. Es stellt sich die Frage, wie die Bildungspolitik im Spannungsfeld von traditionell nationalstaatlicher Verfassung und Ansprüchen der Globalisierung in Zukunft organisiert wird.

Bildungsprozesse müssen im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen dazu verhelfen, Fähigkeiten und Orientierung zu vermitteln, um sich in den Widersprüchen der Weltgesellschaft zurecht zu finden (Beck, 1999, S. 220-231). Der Umgang mit Komplexität wird in diesem Zusammenhang zu einer der wichtigsten Kompetenzen (Bühler, 2000, S. 66; Datta, 2000, S. 120). Die Aufgaben der Bildungswissenschaften liegen nach Hornstein (2001, S. 530) in der möglichst wirklichkeitsnahen Beschreibung der Erziehungswirklichkeit, wie sie sich im Rahmen der Globalisierungsprozesse darstellt und verändert. Erziehung und Bildung müssen über einen engen Raum hinaus gedacht werden. Oelkers (2000) zeigt auf, wie stark die erzieherische Wirkung mit der Geschlossenheit von Räumen zu tun hat. Vielfalt wird in diesem traditionellen Verständnis nicht als Chance, sondern als Gefahr der Entfremdung gesehen, weil es für das Individuum nur einen richtigen Ort geben kann (S. 333-347). Die Metapher des Dschagannath-Wagens (Giddens, 1999) zeigt, dass Veränderungsprozesse viele Risiken beinhalten, welche kritisch hinterfragt werden müssen. Gleichzeitig bieten sie aber auch Möglichkeiten von Identitäten, denn Menschen können sich in verschiedenen Kulturräumen und Rollen bewegen (Seitz, 2000, S. 107).

2.1.1 Der Strukturwandel von Arbeit

Vor dem Hintergrund eines vergleichsweise hohen materiellen Lebensstandards und weit vorangetriebener sozialer Sicherheiten wurden die Menschen in einem historischen Kontinuitätsbruch aus traditionellen Klassenbindungen und Versorgungsbezügen der Familie herausgelöst und verstärkt auf sich selbst und ihr individuelles Arbeitsmarktschicksal mit allen Risiken, Chancen und Widersprüchen verwiesen. (Beck, 1986, S. 116)

Die Veränderungen in den Wettbewerbs- und Handlungsbedingungen fordern eine neue Innovationsdynamik der Betriebe (Mangold, 1998, S. 79). Wie reagieren Unternehmungen auf die neuen Rahmenbedingungen?

Eine Möglichkeit besteht darin, das alte Produktionsmodell³, welches sich an Qualitätsproduktion, internen Arbeitsmärkten, Qualifizierung und Personalentwicklung orientiert, aufzulösen. Es wird dahingehend transformiert, dass bei hoher Qualität gleichzeitig grössere Kundennähe, schnellere Innovation und eine günstigere Preisgestaltung erreicht werden soll. Baethge bezeichnet diese Veränderung als Wandel von einer Berufs- und Funktionsorientierung hin zur Prozessorientierung (1999, S. 24-25). Relevante Merkmale sind beispielsweise die Intensivierung von Kooperation durch Formen temporärer Projekte oder dauerhafte Zusammenarbeit von Beschäftigten mit unterschiedlicher Ausbildung und unterschiedlichen Tätigkeitsschwerpunkten, Auflockerung berufstypischer Aufgabenprofile, Verflachung von Hierarchien und zunehmende Flexibilisierung der Belegschaftsstruktur sowie der Arbeitszeit (ebd.).

Die Konsequenzen für die strukturellen Veränderungen im Arbeitsmarkt umreißt Baethge (1999) zusammenfassend mit den soziologischen Kategorien „Beschleunigung“, „Entgrenzung“ und „Flexibilisierung“ (S. 25-29). Die Flexibilisierung und die erhöhten Anforderungen entgrenzen die beruflichen Handlungskonstellationen sowohl räumlich als auch zeitlich. Berufe verlieren zwar nicht ihren fachlichen Kern, aber die Eindeutigkeit der Berufsprofile löst sich im Arbeitsprozess auf. Berufsprofile werden zu Qualifikationsbündeln (Beck, Brater & Daheim, 1997, S. 25). Neben fachlichen Qualifikationen gewinnen überfachliche Kompetenzen an Bedeutung.

Betrachten wir empirische Forschungen aus dem Bereich der soziologischen Arbeitsmarktforschung, bestätigt sich dieser Trend. Buchmann (1989) konnte in einer Längsschnittstudie, in der sie zwei Alterskohorten im Hinblick auf den Übergang ins Erwerbsleben untersuchte, zeigen, dass sich die Berufsverläufe der jüngeren Generation von denjenigen der älteren deutlich unterscheiden. Die Arbeitsprozesse der jüngeren Generation sind stärker durch die Merkmale Instabilität, Flexibilität und Mobilität gekennzeichnet. Die Vertreterinnen und Vertreter der jüngeren Generation lassen sich zudem durch höhere Bildungsabschlüsse charakterisieren (S. 76-78). Um der Frage nachzugehen, wie sich betriebliche Anforderungen an formale Qualifikationen langfristig verändert haben, wurde in einem Forschungsprojekt der Universität Zürich eine systematische Auswahl von Stellenanzeigen der letzten 50 Jahre analysiert. Stelleninserate stellen einen Indikator zur Erfassung der Ausbildungsanforderungen im konjunkturellen und strukturellen Wandel dar.

³ Darunter wird der Zusammenhang von geschäftspolitischer bzw. Markt-Strategie und den typischen Formen der Betriebs- und Arbeitsorganisation verstanden (Baethge, 1999, S. 36).

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Qualifikationsanforderungen erhöht haben. Zum einen verschwinden Stellenangebote für Personen ohne Berufslehre, zum anderen nimmt der Anteil Inserate zu, in denen höhere und zusätzliche Qualifikationen erwartet werden. Die Unternehmen nutzen die Inserate nicht nur, um Stellen und Anforderungen zu beschreiben. Oft werden auch Erwartungen an Arbeitstugenden und an die persönliche Lebenseinstellung zukünftiger Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter formuliert, welche als extrafunktionale Qualifikationen bezeichnet werden (Kunz & Sacchi, 2002). Besonders hervorgehoben werden Kompetenzen wie Autonomie und Selbstverwirklichung. Gleichzeitig sollen die Arbeitnehmenden ihr Verhältnis zum Betrieb nicht als eines der Unterordnung, sondern der Partnerschaft verstehen (Sacchi, 2002).

Die betrieblichen Veränderungen haben auf dem Arbeitsmarkt einen neuen Individualisierungsschub ausgelöst. Überfachliche Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Selbstorganisation und Koordinations- und Kommunikationsfähigkeit verweisen auf eine grössere Verantwortung für den Einsatz der eigenen Arbeitskraft und die eigene Arbeitsbiographie (Voss & Pongratz, 1999, S. 29). Voss und Pongratz (1998) haben dazu einen neuen Typus von Arbeitskraft beschrieben. Dieser wird als "Arbeitskraftunternehmer" bezeichnet und hat historische Vorbilder wie beispielsweise Führungs- und Expertengruppen, Freiberufler, Kleinselbstständige, aber auch Tagelöhner (S. 131-158).

Neuere Arbeitsformen unterscheiden sich von tayloristischen Prinzipien insofern, dass die Transformation von Arbeitskraft in Arbeitsleistung zunehmend von den Arbeitenden übernommen wird. Dieser Typus zeichnet sich erstens durch eine verstärkte Selbstkontrolle aus, die in allen Dimensionen der sozialen Organisation von Arbeit wirksam werden kann, so beispielsweise bei der Arbeitszeit oder bei der Individualisierung von Qualifikationen. Zweitens zeigt der Arbeitskraftunternehmer ein neues Verhältnis zur eigenen Arbeitskraft. Der Arbeitende setzt seine Ressourcen gezielt auf eine potenzielle wirtschaftliche Nutzung hin ein. Drittens zeichnet sich eine strukturelle Veränderung in der Lebensorganisation des Arbeitskraftunternehmers ab, denn der Betrieb setzt eine effizienzorientierte Gestaltung des (Privat-)Lebens voraus (Voss & Pongratz, 1998, S. 40-42).

2.1.2 Perspektiven für Bildung und Arbeit

Das Verhältnis von Bildung und Arbeit hat sich bis anhin vereinfacht gesagt wie folgt formulieren lassen: Je höher die erworbenen standardisierten Bildungsabschlüsse, desto grösser sind die Chancen, im standardisierten Beschäftigungssystem. Dieser Zusammenhang wird heute in Frage gestellt. Kell hat die Konsequenzen, die sich aus den neuen Perspektiven in Bezug auf die Arbeit ergeben, folgendermassen zusammengefasst (2000, S. 233-234):

1. Höhere Schulabschlüsse werden für eine qualifizierte Berufsausbildung immer wichtiger. Diese wiederum stellen notwendige Bedingungen für einen Einstieg in die Erwerbsarbeit dar. Diese Voraussetzungen sind allerdings nicht mehr hinreichend, da durch das Streben nach höheren allgemeinen und beruflichen Abschlüssen die Konkurrenz auf der Anbieterseite der Ausbildungs- und Arbeitsmärkte grösser wird und zur Entwertung erworbener Zertifikate führt (Qualifikationsparadoxon).
2. Der Verbleib in der Erwerbsarbeit wird von der Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen abhängig. Im Vergleich zur Berufsausbildung, die für den Einstieg notwendig ist, gewinnt die berufliche Weiterbildung an Bedeutung. Die Grenzen zwischen Aus- und Weiterbildung werden fließend.
3. Traditionelle Berufslaufbahnen lösen sich auf. Berufsbiographien müssen stärker von den Individuen selbst gestaltet werden, was zu „Patchwork-Biographien“ führt.

4. Die identitätsstiftende Verflechtung von Berufsbildung und Berufsausübung nimmt ab. Berufliche Identitätsfindung wird damit erschwert.

Auf diese Trends gibt es unterschiedliche bildungs- und berufstheoretische Reaktionen.

Einige Autoren schlagen vor, den Graben zwischen Ausbildung und Arbeit zu verringern (Evans et al., 2000, S. 138-151). Gefordert werden multidisziplinäre Projekte innerhalb der Berufsbildungsforschung und der Erwachsenenbildung, um die Aus- und Weiterbildung sowie das Lernen am Arbeitsort stärker zu verknüpfen (Buer, Kell & Wittmann, 2001; Arnold & Müller, 1999). Andere Autoren wie beispielsweise Baethge plädieren für die Beibehaltung des dualen Systems. Zu gross ist seiner Ansicht nach die Gefahr, dass eine zu starke Auflösung der beiden Systeme zu einem „Negativzirkel der Individualisierung“⁴ führen könnte, denn je stärker sich die Berufe auflösen, desto schlechter werden die Karten für Gruppen mit niedrigen Schulabschlüssen (1999, S. 34-35).

Nehmen die Spannungen in den Erwerbsverläufen zu, wird sich der Druck auf das Bildungssystem erhöhen (Buchmann, 2001). In der fehlenden Passung zwischen individuellen Kompetenzen und Beschäftigung liegt ein hohes gesellschaftliches Spannungspotenzial (Fend, 1981, S. 28). Die strukturellen Veränderungen erzeugen einen Reformdruck auf die Schule, da mit der Dynamisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse die Schule als Institution erscheint, die hinter den Verhältnissen herhinkt.

Für Forneck (1999) liegen die Folgen für das Schulsystem in drei Bereichen: Da die Schule erstens mit einer Vielfalt von Lebensentwürfen konfrontiert wird, kann ein einheitlich bestimmbarer Bildungsbegriff nicht mehr standhalten. Die praktische Folge davon ist die Verabschiedung eines verbindlichen Bildungskanons, es sei denn man reduziere den Bildungsbegriff auf Grundqualifikationen. Zweitens wird von der Schule vermehrt gefordert, überfachliche Kompetenzen zu fördern, da erworbenes Wissen und Fähigkeiten an Wert verlieren. Drittens wächst der Druck, dass sich das Bildungssystem selbst entstrukturiert, etwa in Bezug auf Ausbildungsdauer oder Zugangsberechtigung (S. 57-59). Der Autor schlägt vor, eine neue Passung von Bildung und Arbeit anzustreben, weil das Bildungssystem seine Struktur der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens anpassen muss (1999, S. 60-62).

Im nächsten Kapitel stehen die „Schlüsselqualifikationen“, welche oft als Brücke zwischen Ausbildung und Arbeit betrachtet werden, im Zentrum.

⁴ Der Begriff stammt von Beck (1996, S. 92). Baethge stellt sich damit gegen die Theoretiker der reflexiven Moderne.

2.1.3 Bildung zwischen Anpassung und Persönlichkeitsentwicklung

Zur Bildung des modernen Menschen gehört inzwischen eine auf alle Grundformen menschlichen Handelns ausgerichtete Bildung, welche nicht nur Ökonomie und Politik, sondern auch Sitte, Pädagogik, Kunst und Religion umfasst. Der moderne Mensch muss lernen, seine Subsistenz in einem immer noch expandierenden System der Bedürfnisse durch Tätigkeiten im Beschäftigungssystem zu sichern, seine Lebensformen und Bezugspersonen selbst zu wählen, an der politischen Praxis nicht nur durch Delegation des eigenen Willens auf andere, sondern auch mitdiskutierend, mitberatend und mitentscheidend zu partizipieren, in von den anderen Praxisformen freigestellten Räumen der Kunst Welt ästhetisch zu erfahren und die eigene Endlichkeit und Abhängigkeit vom Absoluten in religiösen Praxisformen zu reflektieren. (Benner, 2001, S. 61-62)

In den überfachlichen Kompetenzen kristallisieren sich Bildungsvorstellungen der Gesellschaft. Bildung hat mit der philosophischen und anthropologischen Interpretation des Menschen zu tun, in der sich eine Epoche und ein bestimmter Kulturkreis angemessen dargestellt finden. Seit der europäischen Aufklärung ist Bildung eine pädagogische Kategorie für die personale Entwicklung, die als Mündigkeit, Selbstbestimmung, Autonomie oder Identität konkretisiert wird. Die Diskussion um den Bildungsbegriff verweist auf das Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft. Der klassische Bildungsbegriff betont die Zweckfreiheit von Bildung sowie die Selbstwerdung und Handlungsfähigkeit des Individuums. Dem gegenüber steht eine Sichtweise, welche die Verwertbarkeit von Bildung als Investition in die Zukunft betont. Beide Ansätze sehen sich starker Kritik gegenüber. Bildung, welche sich zu stark auf die Anpassungsleistung des Individuums konzentriert, birgt die Gefahr des Ich-Verlusts in sich. Bildung, welche vor allem die Persönlichkeitsentwicklung fokussiert und die Berufsbildung weitgehend ausschliesst, gerät in den Verdacht weltfremd zu sein (Gruschka, 2001, S. 625; Hentig, 1999, S. 45; Danner, 1986, S. 377).

Seit Mitte der 80er-Jahre findet der Gedanke immer mehr Zustimmung, die Berufsbildung am Konzept der Schlüsselqualifikationen zu orientieren. Damit eröffnet sich die Chance, Berufsbildung nicht nur als fachspezifische Qualifizierung zu verstehen, sondern auch als berufsübergreifende Ausbildung zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung.

2.1.3.1 Das Konzept der Schlüsselqualifikationen nach Mertens

Mertens entwickelte das Konzept der Schlüsselqualifikationen aus arbeitsmarktpolitischen Motiven heraus. Gesucht wurden Schlüsselqualifikationen, die neues Wissen zu erschliessen helfen, um die wachsenden beruflichen Anforderungen zu bewältigen. Im Zentrum steht die Persönlichkeitsentwicklung von leistungsfähigen, anpassungsfähigen Arbeitskräften (Siebert, 1999, S. 27; Arnold, 1999, S. 17). „Schlüssel“ als Beiwort zu Qualifikation weist auf eine hohe Bedeutsamkeit hin. Gleichzeitig wird das Konzept aber auch beliebig anwendbar. In der Zwischenzeit ist Mertens Konzept der Schlüsselqualifikationen vielfach kritisiert worden (Siebert, 1997, S. 225ff; Dubs, 1995b, S. 171; Tippelt & van Cleve, 1995, S. 180ff). Besonders kritisiert wurde dabei der fehlende Bezug zur bildungswissenschaftlichen Theorie und die Beliebigkeit dessen, was alles unter diesem Begriff aufgelistet wird (Gonon, 1999, S. 81). So definieren beispielsweise die deutschen Altphilologen Latein als Schlüsselqualifikation (Lohe & Meier, 1998).

2.1.3.2 Die Schlüsselqualifikationen im bildungstheoretischen Kontext

Negt hat den Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ in den 80er-Jahren neu definiert. Schlüsselqualifikationen werden nun nicht primär durch die Qualifikationsanforderungen, sondern angesichts gesellschaftlicher Umbrüche und Gefährdungen der Subjektivität bestimmt. Der Umgang mit gebrochener Identität, Arbeitskompetenz im Sinne einer kritischen Beschäftigung mit den bestehenden Berufen und der verantwortungsbewusste Umgang mit der Umwelt werden als zentrale Kompetenzen definiert (1985, S. 23).

Klafki (1995) nimmt einen Perspektivenwechsel von abstrakten Schlüsselqualifikationen zu konkreten gesellschaftlichen „Schlüsselproblemen“ vor. Dabei diskutiert er das Bildungsverständnis unter einer globalen Perspektive, denn der Bildungsbegriff müsse heute „universal, [...] ein Welthorizont“ sein (S. 54). In seinen Bildungsvorstellungen integriert er das Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft.

Bildung als Allgemeinbildung lässt sich in dreifacher Hinsicht bestimmen: Bildung muss erstens für alle sein, zweitens muss sie sich auf das Allgemeine beziehen und drittens muss sie in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten liegen. Ziel der Allgemeinbildung ist nach Klafki die Entwicklung eines Bewusstseins für epochaltypische Schlüsselprobleme und die Bereitschaft, zur Bewältigung dieser Probleme beizutragen. Um ein differenziertes Problembewusstsein aufzubauen sind Kritikfähigkeit (einschliesslich Selbstkritik), Argumentationsfähigkeit, Empathie und vernetztes Denken von besonderer Bedeutung (S. 56). Instrumentelle Fähigkeiten wie Lese-, Rechen- und Schreibfertigkeiten, Beobachtungsfähigkeit, handwerklich-technische Fähigkeiten sowie überfachliche Kompetenzen, die er als „Sekundärtugenden“ bezeichnet, sollen im Hinblick auf emanzipatorische Zielsetzungen erlernt werden. Auf der individuellen Ebene lässt sich Bildung durch die drei Grundfähigkeiten „Fähigkeit zur Selbstbestimmung“, „Fähigkeit zur Mitbestimmung“ und „Fähigkeit zur Solidarität“ charakterisieren (ebd.).

Benner (2001) plädiert dafür, den Graben zwischen „personalen“ und „funktionalen“ Kompetenzen zu überwinden. Zur Veranschaulichung dienen ihm u.a. die Bildungsauffassungen von Dewey und Humboldt. Während Dewey danach fragte, welche Bildung die Demokratie brauche, ging Humboldt von der Frage aus, welche Gesellschaft der an seiner Bildung arbeitende Mensch benötige. Benner vertritt die Auffassung, das Verhältnis müsse jenseits dieser Dualität von Politik und Bildung diskutiert werden (S. 50). Die Aufgabe der modernen Bildung sieht er nicht im unmittelbaren Erfahrungslernen, sondern primär in der Einführung Heranwachsender in die Anwendungsmöglichkeiten der Wissenschaften. Dabei sollen Wissensstrukturen erkannt, die Grenzen des Wissen-Könnens reflektiert und in einen historischen Kontext gebettet werden. Gleichzeitig müssen auch die durch die Wissenschaft eröffneten Handlungsmöglichkeiten kritisch reflektiert werden. Die Leistungen einer Bildung, die Heranwachsende darauf vorbereitet, aktuelle Probleme unter verschiedenen, zuweilen auch konfligierenden Perspektiven zu reflektieren, beziehen sich nicht nur auf Wissen und Fähigkeiten. Sie lassen sich auch daran messen, inwiefern sie zu einer diskutierenden Öffentlichkeit beitragen.

Die Schlüsselqualifikationen werden damit wieder in einen bildungstheoretischen Rahmen gestellt. Der Begriff wird durch andere Begriffe wie beispielsweise „Sekundärtugend“ oder „Kompetenz“ ersetzt (Reetz, 1999, S. 41; Gieseke, 1996, S. 81). Im Gegensatz zu Mertens Liste der instrumentellen Schlüsselqualifikationen geht es in diesen Ansätzen nicht nur um formale Fähigkeiten, sondern um ganzheitliche Ansätze zur Bewältigung von vielschichtigen Problemstellungen. Die Bedeutung des Inhalts wird vor allem in Klafkis Konzept wieder aufgewertet und in einen Zusammenhang gebracht mit personalen, sozialen und politischen

Kompetenzen. Seine didaktische Perspektive wird durch Ergebnisse aus neueren kognitions-wissenschaftlichen Untersuchungen zur Nachhaltigkeit situierten Wissens unterstützt.

2.1.3.3 Die kognitionspsychologische Sichtweise

Kognitionspsychologische Ansätze beschäftigen sich mit dem Verstehenlernen und -lernen (Wissensbildung), dem Problemlösen und dem Lernenlernen als die zentralen materialen und formalen Bildungsaufgaben (Reusser, 1994, S. 19). Sie betonen, dass Methodenkompetenz und Sozialkompetenz nicht zusätzlich, sondern in Bildungsprozessen integrativ mit Fachkompetenzen gefördert werden müssen. Ein zentraler Vorwurf gegenüber dem Konzept der Schlüsselqualifikationen bezieht sich auf das Problem des Transferwissens. Die Transferproblematik wird meist an eine (Ober)Schlüsselqualifikation "Transferfähigkeit" delegiert. Dieser Sichtweise liegt das Bild eines hochmotivierten Menschen zugrunde, der zu (fast) allem fähig ist, wenn er dazu angeleitet wird (Dörig, 1994, S. 150). Wie flexibel der Mensch Wissen übertragen kann, wird in folgenden Forschungstraditionen deutlich:

In der Experten-Novizen-Forschung, in der Leistungen von Experten/-innen mit denjenigen von Anfängern/-innen verglichen werden, zeigt sich, dass erstere sich nicht durch allgemeine Fähigkeiten unterscheiden, sondern über ein umfassendes, bereichsspezifisches Wissen verfügen, das sehr differenziert und flexibel organisiert ist.

Die Problemlöseforschung macht deutlich, dass Problemlösestrategien wissens- und kontextgebunden sind. Die Vermittlung von allgemeinen übergreifenden Kompetenzen mit breiten Transfermöglichkeiten ist nicht möglich. Ausgezeichnet strategisch Denkende und Lernende verfügen neben einem umfangreichen Repertoire an Lern- und metakognitiven Strategien auch über eine umfangreiche, gut organisierte bereichsspezifische Wissensbasis. Sie wissen zudem, wann und unter welchen Bedingungen Strategien effektiv eingesetzt werden können (Dörig, 1999, S. 54-55).

Zahlreiche Untersuchungen aus der Transferforschung haben gezeigt, dass es keine allgemeine „Transferfähigkeit“ gibt. Damit einmal erworbenes Wissen auf andere Bereiche übertragen werden kann, muss bereits beim Lernen darauf geachtet werden, dass dem Lernenden die Anwendungsbezüge deutlich werden (Mandl & Friedrich, 1992, S. 132).

Neuere Entwicklungstheorien (Case, 1992) zeigen auf, dass Handeln zu den wichtigsten Entwicklungsbedingungen beim Aufbau von Kompetenzen gehören. Dabei hat sich erwiesen, dass die Teilnahme an sozialen Interaktionen, insbesondere das Erleben von Widersprüchen, wichtige Bedingungen für die Herausbildung von Kompetenzen darstellen. Reetz (1999) schlägt daher vor, Kompetenzen weniger im Zusammenhang mit der Transferfähigkeit zu diskutieren, sondern unter dem Gesichtspunkt von interaktiven, problem- und handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangements (S. 46).

2.1.3.4 Von den Schlüsselqualifikationen zu den Kompetenzen

Auch wenn die fehlende Abgrenzung zwischen „Kompetenz“ und „Qualifikation“ kritisiert wird, scheint das Konzept der Kompetenzen gegenüber demjenigen der Schlüsselqualifikationen offener für Innovationen (Bolder, 2002, S. 651). Handelt es sich bei Qualifikationen in der Regel um ein Bündel von Kenntnissen und Fertigkeiten, welches den Erwerbstätigen in Form eines Berufstitels Zugangsberechtigungen zu Positionen im Erwerbsleben verschafft, werden Kompetenzen unter einer dynamischeren Perspektive gesehen (ebd., S. 651-652).

Kompetenzen sollen unter verschiedenen Perspektiven diskutiert werden. Besonders deutlich bringt dies Heid (2002) zum Ausdruck. „Bildung“ und „Ökonomie“ stellen unterschiedliche Wahrnehmungskategorien dar, welche sich in der Handlung selbst auflösen. Jedes konkrete

soziale Handeln kann respektive soll unter beiden (und weiteren) Perspektiven betrachtet werden (S. 639-644).

2.2 Verschiedene Zugänge zum Kompetenzbegriff

Der Begriff „Kompetenz“ verweist auf Begriffsähnlichkeiten wie beispielsweise Vermögen, Können, Fertigkeit, Fähigkeit, (Schlüssel-)Qualifikation oder (Schlüssel-)Kompetenz. Das lateinische Adjektiv „competens“ kann mit den Worten „angemessen“ oder „zuständig“ übersetzt werden. Das Verb „competere“ meint „gemeinsam“ oder „zugleich erstreben“, „zusammenfallen“, „fähig sein zu“ respektive „ausreichen“, aber auch „zutreffen“ oder „zustehen“. „Competentia“ kann mit Zusammentreffen oder Zuständigkeit, aber auch mit Eignung übersetzt werden (Langenscheidt, 1983, S. 227). Die Vielschichtigkeit dieses Begriffes zeichnet sich auch in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion ab. Der Kompetenzbegriff wird sehr uneinheitlich verwendet (Grob & Maag Merki, 2001, S. 41-43; Weinert, 2001, S. 45; Löwisch, 2000, S. 79-92).

In den folgenden Kapiteln beschäftigen wir uns mit der Frage, wie der Begriff „Kompetenz“ aus verschiedenen Perspektiven verstanden wird. Dabei wählen wir zunächst einen praktischen Zugang, indem wir dem Kompetenzbegriff und dem Stellenwert der überfachlichen Kompetenzen in aktuellen Studien nachgehen. Danach wird ein theoretischer Zugang zum Kompetenzbegriff präsentiert, wobei der Begriff aus den verschiedenen theoretischen Perspektiven beleuchtet wird.

2.2.1 Definition des Kompetenzbegriffes im Rahmen von internationalen Studien

Im Folgenden wird überprüft, wie der Kompetenzbegriff innerhalb von internationalen Studien definiert und verwendet wird. Dazu werden der im Auftrag von Eurydice⁵ erstellte internationale Forschungsbericht zu Schlüsselkompetenzen (Eurydice, 2002) sowie verschiedene nationale Berichte des deutschsprachigen Raumes zur PISA-Studie (2000) in die Analyse aufgenommen.

Im Expertenbericht „Key Competencies“ (Eurydice, 2002) werden Schlüsselkompetenzen funktional definiert. So sollen Schlüsselkompetenzen eine lebenslange erfolgreiche Partizipation an der Gesellschaft ermöglichen. Allen Bürgerinnen und Bürgern soll ein aktiver Part in der sich entwickelnden Wissensgesellschaft („emerging knowledge-driven society“) zukommen (Eurydice, 2002, S. 3, S. 11). Zudem wird abstützend auf einige Definitionen von Kompetenzbegriffen aus verschiedenen Sprachregionen konstatiert, dass der Schlüsselkompetenzbegriff nicht einheitlich definiert wird. Die Gemeinsamkeit der verschiedenen Definitionen bestehe sowohl in der jeweiligen Erweiterung des Kompetenzbegriffes durch Attribute wie „key“, „core“, „essential“ oder „basic“, als auch in der Formulierung des Anspruches, dass die Schlüsselkompetenzen für alle zugänglich seien und die Personen dadurch befähigt würden, mit neuen Entwicklungen Schritt zu halten (Eurydice, 2002, S. 14). Kritisiert wird im Zusammenhang mit dem Schlüsselkompetenzbegriff die zu einseitige Reduktion auf wirtschaftlichen Erfolg und die kaum geführte Diskussion über die soziale und wirtschaftliche Gerechtigkeit. Es wird befürchtet, dass die Gesellschaft in „Kompetenzreiche und Kompetenzarme“ gespalten wird (Eurydice, 2002, S. 11-12).

Ebenfalls im Auftrag von Eurydice wurden alle EU-Länder befragt, wie sie in ihrem Land Schlüsselkompetenzen definieren und ob diese in den Lehrplänen enthalten seien (Eurydice, 2002, S. 11). Dabei zeigte sich, dass sich die meisten EU-Länder an die im European Council

⁵ The information network on education in Europe

2000 und 2001 entworfenen Richtlinien halten, in welchen Basiskompetenzen wiederum durch ihre Funktion bezüglich des lebenslangen Lernens definiert werden.

Im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff ist die PISA-Studie insofern von besonderem Interesse, als, im Unterschied zu früheren Large-Scale-Assessments Grundkompetenzen, auch Grundbildung genannt, überprüft wurden und es sich dabei um die erste internationale Studie handelt, in welcher auch fächerübergreifende Kompetenzen erfasst werden (Baumert et al., 2002a, S. 16; Eurydice, 2002, S. 26).

Bei der Analyse der drei nationalen PISA-Berichten aus der Schweiz (Zahner et al., 2002), Deutschland (Baumert et al., 2002b) und Österreich (Haider & Lang, 2001) wird im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff folgendes beobachtet:

- Weder der Kompetenzbegriff noch die fächerübergreifenden Kompetenzen werden in einem der nationalen Berichte explizit definiert.
- Die Definition des Kompetenzbegriffes wird auf Wissen und Können reduziert.
- Dem Kompetenzbegriff werden zwei Bedeutungen zugeschrieben: Einerseits wird er zur Beschreibung des Inhaltes und andererseits zur Beschreibung des Kompetenzniveaus verwendet.
- Die fächerübergreifenden Kompetenzen werden nicht als abhängige Variablen verwendet. Ihnen kommt einzig eine erklärende Funktion zu.

In den deutschsprachigen Berichten wird der Kompetenzbegriff indirekt definiert, indem die Grundkompetenzen durch deren Funktion festgelegt werden. Zudem wird explizit darauf hingewiesen, dass die drei Grundkompetenzen Lesekompetenz, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung diese einzulösen vermögen.⁶ An weiterer Stelle wird der Kompetenzbegriff auf Wissen und Können reduziert. Auch der Stellenwert von fächerübergreifenden Kompetenzen wird in Bezug auf die Grundkompetenzen dargestellt.⁷ Die Aussage „Wie bereits früher erwähnt ist die Definition der Kompetenzen für sämtliche Leistungsindikatoren von grosser Bedeutung“ (Zahner & Meyer, 2002, S. 12) lässt wiederum vermuten, dass innerhalb der PISA-Studie dem Kompetenzbegriff – ähnlich wie dies bei der Definition von Bildungsstandards der Fall ist (vgl. content standard und performance standard) – sowohl inhaltliche als auch normative Funktion zukommt. Der Begriff Kompetenz wird auch im Sinne von Kompetenzniveau oder Kompetenzmodell verwendet.

Die vorgenommene Einschränkung des Kompetenzbegriffes auf Wissen und Können sowie die Betonung, dass die drei Kompetenzen das in üblichen Kompetenzdefinitionen enthaltene Ziel erreichen – wohingegen die fächerübergreifenden Kompetenzen einzig als integraler Bestandteil des Projektes verstanden werden – deuten darauf hin, dass die fächerübergreifenden Kompetenzen nicht als Grundkompetenzen im engeren Sinne verstanden werden.

⁶ Im Schweizer Bericht wird dies wie folgt formuliert: „Die Definition der drei Bereiche [Grundkompetenzen Lesekompetenz, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung] zielt auf die Beherrschung wichtiger Kenntnisse und Fähigkeiten ab, die man im Erwachsenenleben benötigt“ (Zahner & Meyer, 2002, S. 12). Im Österreichischen Bericht wird mit anderen Worten dasselbe formuliert: „Das Ziel dieser Studie ist, ein breites Spektrum jener Fähigkeiten zu erfassen, die zur Bewältigung der vielfältigen Aufgaben nötig sind, mit denen jeder Mensch im Leben konfrontiert wird (oder werden könnte). Um das zu verwirklichen, werden die Schüler/innen in drei Kompetenzbereichen getestet“ (Reiter & Lang, 2001, S. 15).

⁷ „PISA ist eines von mehreren Projekten im Bereich der Kompetenzmessung der OECD, die die Beurteilung der Bildungsergebnisse mittels international vergleichbarer Erhebungen von Wissen und Können – hier unter dem Begriff der Kompetenzen zusammengefasst – zum Ziel hat. Zudem ist die Untersuchung der Vertrautheit mit dem Computer sowie fächerübergreifender Kompetenzen integraler Bestandteil des Projektes, an der sich die Länder jedoch freiwillig beteiligen können“ (Zahner & Meyer, 2002, S. 10).

Die fächerübergreifenden Kompetenzen im Speziellen wiederum werden wie die Kompetenzen im Allgemeinen in keinem der deutschsprachigen Berichte genauer beschrieben. Sie werden allerdings insofern erläutert, als dass sie durch die Aufzählung dazugehöriger Kompetenzen konkretisiert werden.⁸ Die fächerübergreifenden Kompetenzen werden als Teil des Lernprozesses (Zahner & Meyer, 2002, S. 14) oder aber als Indikatoren individueller Lernvoraussetzungen oder individueller Verarbeitung zur Erklärung schulischer Leistungen verstanden (Baumert et al., 2002a, S. 16), nicht aber als eigene abhängige Variablen. Ihnen kommt somit einzig erklärende Funktion zu.

2.2.2 Kompetenzen im Rahmen von Kognitions- Handlungs- und Motivationstheorien: ein Überblick über die Ansätze zur Beschreibung von Kompetenz

In diesem Kapitel wird aufgezeigt, in welchen theoretischen Zusammenhängen der Kompetenzbegriff verwendet wird. Ziel ist es, schrittweise auf die Kompetenzdefinition, die dieser Studie zugrunde liegt, hinzuführen. Zunächst wird auf die Übersicht der Kompetenzansätze nach Weinert eingegangen (2001a). In einem weiteren Teil gehen wir auf verwandte Konstrukte ein, die im Zusammenhang mit dem Begriff Kompetenz auftauchen. Es handelt sich dabei um die Konstrukte „Ressource“, „Bewältigung“ und „Resilienz“. Schliesslich wird auf die normative Dimension des Kompetenzbegriffes verwiesen.

2.2.2.1 Sieben verschiedene Kompetenzansätze nach Weinert

Weinert zeigt sieben verschiedene Ansätze auf, welche den Begriff „Kompetenz“ im engeren Sinne beschrieben haben (2001a, S. 46-51). Die Ansätze sind für das Verständnis des Kompetenzbegriffes sehr hilfreich und werden deswegen kurz vorgestellt.

Generelle kognitive Kompetenzen

Prototypisch für diesen Zugang sind Intelligenz, Informationsintegrationsprozesse und die kognitive Entwicklung wie sie Piaget beschrieben hat. Intelligenz respektive Kompetenz werden als System von mehr oder weniger kontextfreien Fähigkeiten im Sinne von kognitiven Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen oder effektive Interaktion verstanden. Kompetenzerwerb steht in einem engen Zusammenhang mit Adaptionsprozessen.

Spezifische kognitive Kompetenzen

Für diesen Ansatz, der auch als Expertenansatz beschrieben wird, sind inhaltsbezogenes Wissen, Fähigkeiten und Routine wichtiger als generelle kognitive Fähigkeiten. Die spezifischen Kompetenzen beruhen auf fundierten Lernprozessen, Erfahrung, Verstehen und automatischen Handlungen, die auf hohem Bewusstseitsniveau kontrolliert werden.

Das Kompetenz-Performanz-Modell

Eines der einflussreichsten theoretischen Paradigmen in der Kompetenzforschung geht auf den Linguisten Chomsky zurück. Ein bestimmtes angeborenes System von linguistischen Prinzipien, abstrakten Regeln und grundlegenden kognitiven Elementen erlaubt es jedem Individuum, die Muttersprache zu erwerben. Viele Konzepte haben einzelne Komponenten dieses Modelles übernommen. In der modernen Entwicklungspsychologie wird es

⁸ „Zu den fächerübergreifenden Kompetenzen gehören im ersten Zyklus – wenn man einmal vom Leseverständnis als fächerübergreifende Basiskompetenz absieht – die Merkmale selbstreguliertes Lernen und Vertrautheit mit dem Computer“ (Baumert et al., 2002a, S. 11).

beispielsweise im Zusammenhang mit dem numerischen und raum-zeitlichen Verständnis, dem sozialen Lernen und anderen Bereichen des bereichsspezifischen Wissenserwerbs verwendet. Seit einiger Zeit wird es auch auf das Konzept der sozialen und emotionalen Kompetenz angewendet.

Modifikationen des Kompetenz-Performanz-Modelles

In diesem Modell wird die Beziehung zwischen Kompetenz und Performanz moderiert durch Variablen wie kognitiver Stil, Gedächtniskapazität, Vertrautheit mit der Aufgabensituation und weitere persönliche Variablen. Ein erweitertes Konzept basiert auf der Differenzierung zwischen den drei Komponenten „conceptual competence“, „procedural competence“ und „performance competence“. Erstere nimmt Bezug auf das regel-basierte abstrakte Wissen über ein ganzes Gebiet. Die zweite Komponente bezieht sich auf das Vorhandensein von Prozeduren und Fähigkeiten, um die Kompetenzen in konkreten Situationen anzuwenden. Die dritte Komponente beinhaltet das Vorhandensein aller benötigten Fähigkeiten, um die relevanten Merkmale eines Problems zu evaluieren, so dass adäquate Lösungsstrategien ausgewählt und angewandt werden können.

Kognitive Kompetenzen und motivationale Handlungstheorien

Es gibt eine ganze Spannweite von Konzepten, die Kompetenzen kognitiv respektive motivational verstehen. Sie beziehen sich auf das Wissen und die Überzeugungen bezüglich des eigenen Lernens respektive der eigenen Leistung. Wissen und Überzeugungen werden durch Erfahrungen der eigenen Kompetenzen in Leistungssituationen ausgebildet und beeinflussen die Leistung wiederum über Erwartungen, Einstellungen und interpretative Schemata. Beispiele dafür sind die Selbstkonzept- oder Kontrolltheorien.

Selbstkonzeptmodelle umfassen in der Regel zwei Ebenen. Unterschieden wird eine erste Ebene (trait level), welche das relativ stabile Überzeugungs-Wert-System beinhaltet, und eine zweite Ebene (state level), welche sich auf das aktuelle, aufgabenspezifische Selbstkonzept bezieht. Hierarchische Selbstkonzepte (Epstein, 1973) differenzieren das Konzept nach dem Niveau der Generalität.

Objektive und subjektive Kompetenzkonzepte

Unterschieden wird zwischen objektiver und subjektiver Kompetenz. Objektive Kompetenz wird anhand von Tests und standardisierten Skalen gemessen (Performanz). Subjektive Kompetenz beinhaltet die Selbsteinschätzung von Fähigkeiten, um bestimmte Aufgaben zu bewältigen. Die subjektive Kompetenz kann wiederum unterteilt werden in ein generelles Selbstkonzept (heuristic competence), in ein bereichsspezifisches Selbstkonzept (epistemological competence) und ein momentanes, aktuelles Selbstkonzept (actualized competence).

Handlungskompetenz

Handlungskompetenz schliesst kognitive, motivationale und soziale Voraussetzungen für das erfolgreiche Lernen respektive Handeln ein und wird vor allem für die Analyse von Bedingungen für Aufgabenerfolg, Ziel und Erfolgskriterien in ausgewählten Handlungsfeldern angewendet. Folgende Komponenten sind häufig Bestandteil von Handlungskompetenz: generelle Problemlösefähigkeit, kritisches Denken, generelles und bereichsspezifisches Wissen, realistisches, positives Selbstvertrauen und soziale Kompetenzen. Das theoretische Konstrukt verbindet alle Dimensionen zu einem System,

welches die Voraussetzung darstellt, damit eine Berufsposition, eine soziale Rolle oder ein persönliches Projekt ausgeführt werden kann.

Zusammenfassend stellen wir fest, dass Kompetenzen als kognitive Fähigkeiten im engeren Sinne, aber auch als generellere Ressourcen verstanden werden können. Sie stehen in einem engen Zusammenhang zu Kompetenz- und Kontrollerwartungen, welche jeweils durch den Kontext mitbestimmt werden. Krampen spricht in diesem Zusammenhang vom „Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten“. Diese werden als situativ gebundene Kompetenzerwartungen beschrieben, die sich gemeinsam mit Kontrollüberzeugungen, Vertrauen und Wissen aus Ereigniserwartungen zu Handlungsorientierungen entwickeln: „Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten werden handlungstheoretisch als Generalisierungen situationsspezifischer Situations-Handlungs-Erwartungen konzipiert, die zeitlich und situativ relativ stabile Einstellungen darüber beinhalten, in welchem Mass in Situationen Handlungsalternativen zur Verfügung stehen“ (Krampen, 2000, S. 103-109). Das emotionale Erleben von Kompetenz entspricht einem grundlegenden Bedürfnis, das sehr eng mit Lebensglück und Wohlbefinden verknüpft ist (Carver & Scheier, 1998; Flammer, 1990; Csikszentmihalyi, 1991, 1985). Kompetenz und Wirksamkeit besitzen eine zentrale Bedeutung für das Motivationsgeschehen. Daher werden sie in den meisten Motivations- und Handlungstheorien als wichtige Komponenten wahrgenommen (Krapp & Ryan, 2002, S. 71).

2.2.3 Kompetenz als Ressource, (Lebens-)Bewältigung und Resilienz

In der Psychologie wird das Kompetenzthema vor allem aus der entwicklungspsychologischen und handlungstheoretischen Perspektive sowie im Zusammenhang mit Gesundheit diskutiert. Verwandte Konstrukte, die im Zusammenhang mit diesem Begriff auftauchen, sind Ressource, Bewältigung (Coping) (Faltermaier, 2002; Keupp, 1999; Kapfhammer, 1995) sowie Schutzfaktoren respektive Resilienz (Opp, 1999; Oerter, van Hagen, Röper und Noam, 1999; Resch, 1999).

Oerter (1991) bezeichnet Kompetenz als „Bewältigungsressource zwischen Fertigkeit und Tätigkeit“ (S. 158). Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, alle verfügbaren Fertigkeiten in Handlungen umzusetzen. Dabei sind Entwicklung und Bildung eng ineinander verschränkt. Ein ähnlicher Ansatz findet sich bei Olbrich (1989): „Kompetenz wird nicht als Eigenschaft der Person verstanden, sondern als Ressourcen organisierendes Konstrukt“ (S. 36).

Bewältigung (Coping) wird innerhalb der Stress- und Bewältigungstheorien thematisiert. Diese Ansätze befassen sich mit der Frage, wie sich ein Mensch mit alltäglichen oder kritischen Anforderungen auseinandersetzt, wie die Verarbeitung gelingt und wie sie sich auf die Gesundheit auswirkt. In der transaktionalen Stresstheorie nach Lazarus (1991) wird Stress als Anpassungshandlung aufgefasst, also als abhängig von der Bedeutung eines bestimmten Ereignisses für den Empfänger. Nach dieser Theorie unterscheiden sich Menschen in ihrer Wahrnehmung der Ereignisse. Die Bedeutung einer Belastung hängt davon ab, wie ein Mensch diese subjektiv einschätzt und welche personalen und kulturellen Ressourcen ihm für die Bearbeitung der Belastung zur Verfügung stehen. Tritt ein Stressor auf, wird in einer „ersten Einschätzung“ die Bedrohung eingeschätzt. In einer „zweiten Einschätzung“ werden die eigenen Kompetenzen überdacht, um die Situation zu verändern oder mit negativen Emotionen umzugehen. Die tatsächlich eingesetzten Bewältigungsstrategien führen schliesslich zum Ergebnis, im positiven Fall zur Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung der Gesundheit (Lazarus & Folkman, 1984).

Unter einer erweiterten Perspektive kann Bewältigung im Sinne von allgemeiner „Lebensbewältigung“ oder als Bewältigung von Entwicklungsaufgaben betrachtet werden.

Havighurst geht davon aus, dass die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu Glück und Erfolg bei späteren Herausforderungen führt (Havighurst, 1972, S. 215; zit. nach Dreher & Dreher, 1985, S. 30). Die Entwicklungsaufgaben wie sie beispielsweise Havighurst für das Jugendalter und Kegan (1994) für das Erwachsenenalter formuliert haben, beziehen sich auf die Erwartungen der Gesellschaft. Neben den normativen Entwicklungsaufgaben haben wir im Laufe der Entwicklung auch kritische Lebensereignisse zu bewältigen, welche uns zu neuen Anpassungen herausfordern (Filipp, 1995).

In Bereich Gesundheit wird Gesundheitserziehung als Stärkung der individuellen Kompetenzen aufgefasst. Ein Beispiel ist der „Life-Skill“ Ansatz, der sich auf die Entwicklung allgemeiner Bewältigungskompetenzen konzentriert. Ziel ist es, Kompetenzen wie Stressbewältigung, Kommunikation, Entscheidungsfindung, Übernahme von Verantwortung und die Entwicklung eines starken Selbstkonzeptes sowie eines positiven Selbstwertes zur Auseinandersetzung mit Alltagsanforderungen zu fördern (Dusenbury & Botvin, 1990).

Kompetenz wird auch unter dem Stichwort „Resilienz“ diskutiert. Eine als Längsschnittuntersuchung angelegte Studie von Werner und Smith (1982) hat ergeben, dass ein Drittel der als „Risikokinder“ eingeschätzten Kinder sich im Alter von zehn bis achtzehn Jahren zu erfolgreichen Jugendlichen entwickelten, die sich auch im Alter von 30 Jahren „resilient“ zeigten (Werner & Smith, 1992). Zurückgeführt wurden diese Ergebnisse auf ihre „Widerstandsfähigkeit“ (engl. resilience), die als Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung oder Kompetenz trotz hoher Risiken und Belastungen respektive als Fähigkeit, internale und externale Ressourcen erfolgreich zu nutzen, um Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, beschrieben wird (Egeland, Carlsson, Sroufe, 1993, S. 517). Resilienz wird dabei oft mit Kompetenz gleichgesetzt. Dabei handelt es sich nicht um ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern Kompetenz variiert über die Zeit und über verschiedene Situationen hinweg (Masten, Best & Garmezy, 1990, S. 425). Die Abgrenzung zum Begriff „Ressource“ oder „Schutzfaktor“ (als Gegenpol zu Risikofaktor) ist allerdings verwischt (Oerter et al., 1999, S. 5).

2.2.4 Eine erweiterte Perspektive: die bildungstheoretische Dimension von Kompetenz

Handeln beinhaltet Urteilen, Argumentieren und damit auch die Freiheit zum Urteilen. Roth (1971) hat die (Selbst-)Kompetenz als Fähigkeit zur Identitätswahrung, als Fähigkeit zur inneren moralischen Mächtigkeit verstanden, die eine Person dazu befähigt, sich selbst zu bleiben (S. 539). In Anlehnung an Roth bezieht Wollerheim (1993) neben der kognitiven und der Handlungsdimension auch eine normative Dimension ein. Diese wird in den Werten und Einstellungen, die das Handeln leiten, deutlich. Löwisch (2000) erweitert diesen Kompetenzbegriff, indem er Kompetenz unter den beiden Aspekten Qualifikation und Qualität reflektiert und zwischen Kompetenz ersten und zweiten Grades unterscheidet. Der Kompetenzbegriff ersten Grades ist an Qualifikation gebunden. Unter Qualifikation als Kompetenz ist die Ausrüstung des in einer bestimmten Funktion Handelnden mit Fachwissen, Methodenwissen und Reflexions- und Urteilsvermögen zu verstehen. Diese Aufgabe fällt der Kompetenzerziehung zu. Ziel ist die Befähigung zur Bewältigung von Situationen und Lebensaufgaben. Die Kompetenz zweiten Grades ist als Bildungsaufgabe zu verstehen und bezieht sich auf die personale Seite der Kompetenz. Im Zentrum steht das vernunftgebundene Subjekt, das sich um seine Kompetenzen bemüht und mit "seinen Kompetenzen kompetent umgeht". Einstellungen, Werthaltungen, Verantwortungsbewusstsein und Verpflichtung sind in diesem Zusammenhang zentral (S. 105-119).

2.2.5 Definition der überfachlichen Kompetenzen in dieser Studie

In der Übersicht nach Weinert wird auch das Kompetenz-Performanz-Modell vorgestellt. Kompetenzen entsprechen den mentalen Bedingungen, welche notwendig sind, um kognitive, soziale und berufliche Ziele zu erreichen (Weinert, 1999). Dieses „innere Modell“ stellt also das Gesamtgefüge kognitiver Abbilder des Individuums von sich selbst, seinen Handlungen, Einstellungen und Umweltgegebenheiten dar. Wenn Menschen ihre Kompetenzen beschreiben, hängt diese Einschätzung davon ab, wie gut es ihnen gelingt, diese Ressourcen zu mobilisieren. Aus diesem Grund sind Kompetenzen nur subjektiv beschreibbar (Olbrich, 1989, S. 33). Aus der Aussenperspektive kann Kompetenz nur aus einer gewissen Regelmässigkeit des Verhaltens und Erlebens erschlossen werden, sie ist selbst nicht sichtbar. Kompetenzen werden durch ständiges regelmässiges zielgerichtetes Handeln erworben, d.h. Kompetenzen sind das Resultat von Performanz (Flammer, 1996; S. 271). Der Vorteil des Kompetenz-Konzeptes liegt darin, dass nicht das Verhalten an der Oberfläche etwa in Form von konkreten Fertigkeiten (skills) gemessen wird, sondern die mentale Kapazität, welche Verhalten schliesslich bewirkt (Kegan, 2001, S. 192; Kegan, 1994).

Die Auseinandersetzung mit der Diskussion um den Kompetenzbegriff führt nun zur Definition, welche dieser Arbeit zugrunde liegt. Sie ist in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen weiter oben beschriebenen Kompetenzansätzen, insbesondere aber in Anlehnung an Grob und Maag Merki (2001), Salganik und Rychen (2001) und Weinert (2001a; 1999) entstanden.

Grob und Maag Merki haben Zielformulierungen in Lehrplänen systematisiert und so geordnet, dass eine Zuordnung zu psychologischen Modellen und eine entsprechende Operationalisierung möglich wurde. Als Grundlage diente eine Inhaltsanalyse von Volksschullehrplänen, Maturitätsanerkennungs- und Berufsbildungsreglementen der Schweiz. Lehrpläne sind Ausdruck von Konsensbildungsprozessen in der Bildungslandschaft und halten wünschbare Ziele für die nächste Generation fest. Aus Bildungszielen können Kompetenzen abgeleitet werden.

Die Kompetenzen beziehen sich auf die relevanten Bildungsziele. Es wird eine breite Palette von Kompetenzen einbezogen, welche neben handlungsbezogenen, kognitiven und motivationalen Aspekten auch Fähigkeiten beinhalten, die mit Einstellungen und Grundhaltungen vergleichbar sind. Sie werden folgendermassen definiert:

(Überfachliche) Kompetenzen entsprechen dem (Performanz-)Potenzial oder den personalen Ressourcen, in komplexen Situationen und in unterschiedlichen sozialen Rollen angemessen zu handeln. Sie beziehen sich auf mentale Repräsentationen, welche in motivationale Regelkreise eingebunden sind und in Handlungen aufgebaut und verändert werden. „Überfachlich“ bedeutet, dass die Kompetenzen nicht in einzelnen Schulfächern, sondern bereichsunspezifisch erworben werden.

Schreiben wir Personen Kompetenzen zu, geht dies über die Feststellung einzelner konkreter Leistungen, d.h. Performanz hinaus (Klieme, Funke, Leutner, Reimann & Wirth, 2001; Flammer, 1996). Der Wechselwirkungsprozess zwischen Kompetenz, Motivation und Handlung (Performanz) wird in der folgenden Graphik deutlich:

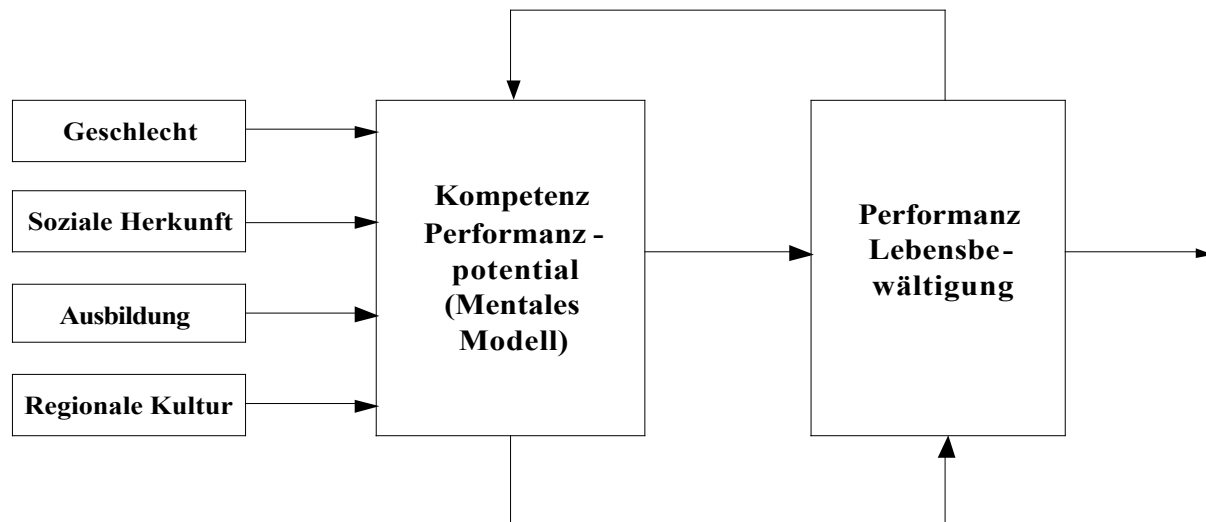


Abbildung 1: Wechselwirkung zwischen Kompetenz und Performanz.

Die überfachlichen Kompetenzen sind demzufolge eine dynamische, steuernde Grösse im Zentrum der Person. Sie sind funktional definiert, denn sie werden in Handlungen erworben und stehen in einem Zusammenhang zur gelingenden Lebensbewältigung. Diese bezieht sich auf die gute innere Funktionsweise einer Person. Ob sie gelingt, wird an normativen Leitperspektiven der Gesellschaft gemessen. Für Menschen im europäischen Kulturraum kann erfolgreiche Lebensbewältigung etwa heissen (Fend & Berger, 2001, S. 6):

- ein Wirksamkeits- und Kontrollbewusstsein zu stabilisieren und ein Selbstvertrauen aufzubauen
- soziale Beziehungsvorstellungen im Sinne einer gesunden Balance zwischen Selbständigkeit und Abhängigkeit umzusetzen und ein Gefühl der Zugehörigkeit und der sozialen Verantwortung zu erwerben
- ein Leistungsbewusstsein zu erlangen, Ziele zu entwickeln und diese umzusetzen.

Im folgenden Kapitel wird auf das Thema Bildungsmonitoring im Allgemeinen sowie im Speziellen auf überfachliche Kompetenzen im Kontext von Bildungsmonitoring eingegangen. Wie sich zeigen wird, stellt die Koppelung zwischen Schulautonomie und Bildungsmonitoring die Grundlage von „erfolgreichen“ Bildungssystemen dar.

2.3 Bildungsmonitoring

Unübersehbar wird sich auch herauskristallisieren, dass wir mit Bildungssystemen ein sehr komplexes System vor uns haben, in dem sowohl Elemente auf verschiedenen Ebenen der Gestaltung (Makro-, Meso-, Mikroebenen) als auch Relationen zwischen verschiedenen Elementen ausgezeichnet werden können, ja schliesslich die Stimmigkeit der „Gesamtgestalt“ eines Bildungssystems zur Debatte steht. Die Komplexität soll uns jedoch nicht abschrecken, immer wieder die Frage nach der Qualität, nach Auszeichnungswürdigem zu stellen. (Fend, 1998, S. 16)

2.3.1 Einleitung

In der Schulqualitätsdiskussion in Deutschland ist eine Akzentverschiebung von der Frage „Was ist eine gute Schule“ hin zu derjenigen „Was muss man tun, damit eine Schule zur guten Schule wird?“ zu beobachten (Buchen & Burkard, 2000, S. 227-228). Auf diesem Hintergrund wurde auch der Bericht „Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten“ (Döbert et al., 2003) konzipiert. Es zeigte sich, dass allen „erfolgreichen Bildungssystemen“⁹ gemeinsam ist, dass sie spätestens ab den 90er-Jahren, teilweise erheblich früher, mit breit angelegten Bildungsreformen begonnen und diese durch ein systematisches, empirisches Monitoring begleitet haben (Döbert et al., 2003, S. 13). Alle diese Länder führen sowohl nationale als auch internationale Bildungsmonitoringsstudien durch (Döbert et al., 2003, S. 115-116). Dabei beabsichtigen sie, die Qualität des Bildungssystems zu halten respektive zu verbessern sowie einen empirisch abgesicherten Referenzrahmen für die Beurteilung des Bildungssystems zu schaffen (Döbert et al., 2003, S. 115).

In sämtlichen „erfolgreichen“ Ländern werden die aktuellen und teilweise neuen zentralen Steuerungsmechanismen – wie beispielsweise „Teilnahme an nationalen und internationalen Bildungsmonitoringsstudien“ sowie deren Überprüfung durch „Bildungsstandards“ oder „Kerncurricula“ – in Verbindung mit vermehrter „Autonomisierung“ und „Dezentralisierung“ der einzelnen Schulen gesehen. Oelkers (2003, S. 10-11) formuliert die Forderung nach der Koppelung von Schulautonomie und Kontrolle wie folgt: „Was Schulentwicklung ausmacht, lässt sich auf eine einfache bildungspolitische Formel bringen: – Den einzelnen Schulen muss mehr Autonomie eingeräumt und im Gegenzug müssen neue Formen von Kontrolle aufgebaut werden.“ Weiter führt er aus, dass in Ländern mit mehr Schulautonomie die durchschnittlichen Schülerleistungen tendenziell besser sind.

Die Schulautonomie besteht aus mehreren Faktoren. Sie reicht von den Einstellungen der Lehrkräfte über die Verwendung der Budgets bis zur Wahl der Lehrmittel (Oelkers, 2003, S. 108). Die dabei geforderte „flexible Organisation“ muss fähig sein, Zeit und Ressourcen nach Bedarf einzusetzen, Fort- und Weiterbildung auf Qualifizierungsmassnahmen umzustellen und letztere intern durchzuführen. Zudem muss eine „positive Gewöhnung an Leistungsevaluationen“ realisiert werden, damit die Leistungsevaluation Teil der professionellen Identität wird. Nur unter diesen Bedingungen kann überhaupt die Rede von Qualitätssicherung sein (Oelkers, 2003, S. 205). Preuss-Lausitz (1997, S. 583ff.) unterstützt

⁹ Im Beitrag „Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten“ von Döbert et al. (2003) stellen renommierte Bildungsforscher von europäischen beziehungsweise nordamerikanischen Industriestaaten deren Bildungssystem genauer dar. Es handelt sich dabei um sechs Länder, die an der PISA-Studie „erfolgreich“ waren, nämlich Kanada, England, Finnland, Frankreich, die Niederlande und Schweden. Diese nationalen Bildungssysteme werden der deutschen Situation gegenüber gestellt (Döbert et al., 2003, S. 9-10).

ebenfalls die Forderung nach der autonomen Schule, plädiert allerdings explizit dafür, dass Schule als ein sozial ausgleichender, soziale Ungerechtigkeit bekämpfender öffentlicher Ort verstanden wird. Laut Frommelt und Holzapfel (2000) wird eine zentrale Aufgabe der staatlichen Aufsicht darin bestehen, dafür zu sorgen, dass die Gleichwertigkeit der Bildungsangebote gewährleistet ist. Diese Gleichwertigkeit muss über Curricula und Abschlüsse hinausgehen, da autonome Schulen nicht nur über das ausserunterrichtliche Angebot, sondern auch bereits über das schulische Pflichtprogramm eine Auslese unter den potenziellen Schülerinnen und Schülern vornehmen könnten, die dem öffentlichen Auftrag entgegenstehen würde. Allgemein sind Profilbildungen, die sozial ausgrenzend wirken, abzulehnen (S. 170).

Die erwähnte Verbindung von „professioneller Autonomie“ und „professioneller Steuerung“ stellt nur scheinbar ein Paradox dar (Oelkers, 2003, S. 207). Gleich verhält es sich mit der Koppelung von „Eigenverantwortung der Einzelschule“ und „staatlicher Schulaufsicht“ (Frommelt & Holzapfel, 2000, S. 170). Laut Oelkers (2003, S. 207) gehören die beiden Gegensätze zusammen, damit eine Veränderung erreicht werden kann.

Für die geplante Optimierung einiger Bildungssysteme gilt es nicht nur hinsichtlich der Autonomisierung von Einzelschulen, sondern auch in Bezug auf die Systemsteuerung einiges zu verbessern. Oelkers (2003, S. 205) macht darauf aufmerksam, dass nicht nur die „mentale Verfasstheit der Profession“, sondern auch die Bildungspolitik selbst noch immer auf das System des 19. Jahrhunderts eingestellt ist. Dies lässt sich einerseits an der engen Verbindung zwischen Politik und „weisungsgebundener“ Bildungsverwaltung erkennen, andererseits daran, dass im Zusammenhang mit Systementwicklung oder -steuerung kaum empirische oder theoretische Grundlagen, soweit solche überhaupt vorliegen, verwendet werden. In diesem Zusammenhang entwickelt Oelkers (2003) die Vision eines Schulsystems, in dem nur Unterrichtsmethoden zugelassen wären, deren Wirksamkeit empirisch belegt ist, oder wenn es Lehrmittel gäbe, die nicht in erster Linie ästhetischen Kriterien genügen, sondern auch vom Gebrauch her beurteilt würden. Die Qualität der Bildungspolitik wiederum wird im Wesentlichen davon abhängen, ob die Bildungspolitik aus Evaluationen Schlüsse zu ziehen vermag und sich insbesondere auch durch „Negativdaten“ belehren lässt (S. 205-206).

2.3.2 Definition von Bildungsmonitoring und Bildungsmonitoringsstudien

Bildungsmonitoring – auch Systemmonitoring genannt – meint die anhand von Indikatoren vorgenommene periodische Beobachtung von Aspekten des Bildungswesens. Dabei werden die Indikatoren analysiert, dargestellt und bewertet (Specht, 2001, S. 18-19). Die Bewertung erfolgt meist durch Systemvergleiche, durch Betrachtung der Systementwicklung im Längsschnitt oder durch Anwenden interner und externer Kriterien (Haider, 2001, S. 24). Ein Bildungsmonitoring greift in der Regel auf verschiedene Quellen zurück, wie beispielsweise internationale Bildungsindikatoren und Leistungsvergleiche oder nationale Indikatoren. Bezugspunkt sind immer empirische Beiträge. Die durch dieses Vorgehen gewonnenen Erkenntnisse werden meist in einem nationalen Bildungsbericht festgehalten (Specht, 2001, S. 18-19).

Dass die gewählten Indikatoren deskriptiv beobachtet und einer breiten Öffentlichkeit kommuniziert werden sollen – beispielsweise in Form eines Bildungsberichts – darüber besteht weitgehend Einigkeit. Ähnlich verhält es sich mit der Forderung, dass die Daten von nationalen wie von internationalen Schulleistungstests einer vertieften Analyse unterzogen werden sollten. Die dabei geforderten Kausalanalysen wiederum sollen als bedeutungsvolle Grundlage von handlungsrelevanten Vorschlägen dienen (Specht, 2001, S. 20). Uneinigkeit

besteht allerdings darüber, inwiefern Indikatoren beurteilt, respektive welche Referenzen zu deren Beurteilung verwendet werden sollen.

Bildungsmonitoringsstudien

Grundsätzlich werden Studien, welche im Kontext eines Bildungsmonitorings realisiert werden, als Bildungsmonitoringsstudien bezeichnet.

Klieme et al. (2003) definieren Bildungsmonitoringsstudien in Abgrenzung zu Evaluationsstudien. Ihrer Ansicht nach sind Bildungsmonitoringsstudien breit und unspezifisch angelegt, während Evaluationsstudien auf konkrete Entscheide zielen und dazu dienen, den Erfolg einer bestimmten Massnahme oder die Leistungsfähigkeit einer einzelnen Institution zu messen. Bildungsmonitoringsstudien erfordern eine möglichst breite Erfassung verschiedener Kompetenzbereiche, Evaluationen dagegen eine „massgeschneiderte“, relative enge Erfassung kritischer Kompetenzaspekte. Und schliesslich beziehen sich Bildungsmonitoringsstudien auf die Systemebene, Evaluationsstudien hingegen vermehrt auf ausgewählte Schulen (S. 82-83).

2.3.3 Funktionen des Bildungsmonitorings

Mit dem Bildungsmonitoring beabsichtigt man generell, auf der Grundlage von Beschreibung, Analyse und Bewertung verschiedener Bildungsforschungsbeiträge zum Verständnis der Lage und zur Entwicklung eines Bildungssystems beizutragen (Haider, 2001, S. 24). Dabei bilden theoretische und empirische Beiträge die Grundlage für weitere Entscheide und konkrete Steuerungsvorhaben. Vor der Zeit des Bildungsmonitorings wurde dies laut Oelkers (2003, S. 205) kaum realisiert; zum einen, weil kaum empirische Beiträge vorlagen, zum anderen, weil das entsprechende Bewusstsein noch nicht vorhanden war.

Die Erkenntnisse aus dem Bildungsmonitoring werden der Bildungspolitik zur Verfügung gestellt, so dass deren grundlegende Entscheide auf einer empirischen und theoretischen Basis getroffen werden können. Laut Haider (2001, S. 25) dienen die durch nationale und internationale Bildungsmonitoringsstudien gewonnenen Daten auch Bildungsforschern für weitere Analysen. Diese Arbeiten wiederum sind sowohl für das Bildungsmonitoring selber als auch für die Bildungspolitik von zentraler Bedeutung, weil sie kausale Modelle bieten, die Aufschluss über konkrete Handlungsschritte geben können.

Auf einer konkreteren Ebene formuliert Specht (2001, S. 19) die Funktionen des Bildungsmonitorings wie folgt:

- Identifikation von Stärken und Schwächen des Bildungssystems
- Aufbau eines Frühwarnsystems
- Lieferung von Referenzdaten für lokale und regionale Qualitätsprojekte
- Identifikation von Themenfeldern für eine problem- und lösungsorientierte Bildungsforschung

Die Erweiterung des nationalen Bildungsmonitorings durch ein internationales wird als sinnvoll erachtet, nicht zuletzt weil sich dadurch die Möglichkeit der internationalen Vergleichbarkeit auftut (Haider, 2001, S. 25). Für den Vergleich der sechs genauer analysierten, erfolgreichen Länder der PISA-Studie kommt, wie bereits erwähnt, dem internationalen Bildungsmonitoring die Funktion der Standortbestimmung (im internationalen Vergleich) zu, während die nationalen Studien vor allem für vertiefte Analyse- und Entwicklungszwecke verwendet werden (Döbert et al., 2003, S. 117).

Internationale Schulleistungstests wiederum haben die Funktion, Bildungspolitikern und Unterrichtspraktikern wichtige Monitoring- und Benchmark-Informationen zur Qualität des Bildungswesens und damit mögliche Erklärungen für die Differenzen an die Hand zu geben (van Ackeren, 2002, S. 161).

In Gegenüberstellung zu den referierten Leistungen des Bildungsmonitorings besteht der Nutzen von Schulleistungstests nach Weinert (2002b, S. 364-365) in den folgenden Punkten:

- Bildungspolitiker/-innen, Schuladministrator/-innen, Schulleiter/-innen und Lehrpersonen erhalten daraus Orientierungswissen
- Vermehrte Verantwortungsübernahme und Autonomie seitens der Schulen
- Schulen können sich vergleichen und ihre Beurteilungsmassstäbe überprüfen
- Leicht zugängliche Testaufgaben für die Schulen
- Vermehrte Qualifizierung der Lehrpersonen

2.3.4 Bildungsmonitoring: Die Steuerung des Gesamtsystems im Zusammenspiel mit der Autonomie der Einzelschulen

Verschiedene Wissenschaftler (Fend, 2003; 1998; Oelkers, 2003; Rolff, 1999; Preuss-Lausitz, 1997) sind sich darin einig, dass sich ein gutes Bildungssystem durch die Verbindung respektive Koppelung von „professioneller Autonomie“ (seitens der Schule) und „professioneller Steuerung“ (Bildungsmonitoring) auszeichne. Fend (1998, S. 373) formuliert diese Einsicht wie folgt: „Gewiss ist es sinnvoll, beides zu wollen: ein starkes Bildungssystem, das möglichst gleichwertige Angebote an allen Orten garantiert und Engagement vor Ort, das aus Anreizen zur Nutzung von Gestaltungsfreiräumen resultiert“. Diese Verbindung zwischen Regelungsnotwendigkeit und individuellen Freiheitsgraden bezeichnet Fend (1998, S. 373) als „Balance“.

Um die Ebenen des Bildungssystems präziser beschreiben zu können, führt Fend (2003, S. 18) das Konstrukt des „kollektiven Akteurs“ ein. Dieses beschreibt das Bildungswesen als handlungsverantwortlichen Gestalter und damit „Verursacher“ von Leistungsprofilen (Fend, 2003, S. 5). Der „kollektive Akteur“ setzt sich aus dem normativ regulierten Zusammenwirken mehrerer realer Akteure zusammen, die eine gemeinsame Handlungsintention verfolgen.

Specht (2001) seinerseits sieht die Notwendigkeit einer Unterscheidung verschiedener Systemebenen im Zusammenhang mit der Qualitätsdiskussion im Bildungswesen. Er macht darauf aufmerksam, dass auch Ziele und Handlungsmöglichkeiten der jeweiligen Ebene unterschiedlich sein können. Dennoch zeichnen sich – entgegen landläufiger Annahmen – Parallelen zwischen den beiden Ebenen ab, und zwar hinsichtlich Selbstevaluation und Selbstreflexion (S. 16-17).

Dass auch hinsichtlich der „Outputsteuerung“ nicht auf allen Ebenen dieselben Möglichkeiten gegeben sind, darauf macht Bähr (2003) aufmerksam. Er zeigt, dass die Steuerung einzelner Ebenen grundsätzlich eine Illusion ist. Laut Bähr (2003, S. 222) macht die „Outputsteuerung“ lediglich an der Schnittstelle zwischen Regierung und Parlament Sinn – dort, wo sich das Bildungswesen ausweisen muss. Weder Lehrpersonen noch Lernende können gesteuert werden. Erstere nicht, weil ihnen die „Exit-Option“, beispielsweise durch Kündigung, offen steht, die Lernenden nicht, weil Lernen nicht befohlen werden, sondern einzig dazu motiviert werden kann (Bähr, 2003, S. 219-220). Auf der Klassenebene wiederum kann nur die „Inputsteuerung“ verwendet werden, beispielsweise im Sinne von zusätzlicher Unterstützung

der Lehrpersonen und vermehrter Aus- und Weiterbildung. Entsprechend kann nur von einer sogenannten „output-orientierten Inputsteuerung“ respektive „wirkungsorientierten Inputsteuerung“ die Rede sein (ebd., S. 220-221).

In Ergänzung dazu erwähnt Rolff (1999, S. 68) explizit, dass neben der Selbststeuerung der Einzelschule die Steuerung des „Gesamtsystems“ nicht nur möglich, sondern unabdingbar sei. Nur dadurch könne ein „kohärentes Ganzes“ gewährleistet werden, in welchem allgemein akzeptierte und gesellschaftlich notwendige Standards – wie beispielsweise gleiche Zugangschancen für alle Schichten, Ethnien und beide Geschlechter – realisiert werden können. Rolff (1999, S. 63) macht darauf aufmerksam, dass auch Schulen nicht fremd gesteuert werden können. Seiner Ansicht nach sind (teil-)autonome Schulen unregierbar, da – auf dem Hintergrund systemtheoretischer Ansätze – die Selbstorganisation des Systems immer selber entscheidet, wie sie mit Interventionen umgeht.

Ausgangspunkt der Gesamtsystemsteuerung muss laut Rolff die (teil-)autonome Einzelschule sein. Dabei sollte diese nicht mehr als „Regulierungsmodell“, sondern als „Kontextmodell“ verstanden werden. Das bedeutet eine Steuerung auf Abstand, und zwar im Sinne von „Systemkoordination“, also nicht „Eingriffs-“ oder „Systemplanung“. Auf diesem Hintergrund bleibt die Einzelschule Motor der Schulentwicklung (Rolff, 1999, S. 63-65). Sie muss sich als „lernendes System“ verstehen, ihre Entwicklungsprogramme selber erarbeiten und auf eigene Realisierungsstrategien vertrauen (Rolff, 1999, S. 65; Holzapfel, 1999, S. 50; Mohn, 1999, S. 75). Rolff (1999) fordert „Lehrer als Lerner“ und „Schulen als lernende Organisationen“. Seiner Ansicht nach beziehen sich die Methoden und Werkzeuge einer lernenden Schule auf Selbstreflexion und Selbstorganisation. Weiter gehört zur Lernkultur einer lernenden Schule ein „Stock an gemeinsamem Wissen“, welcher den Umgang mit komplexen Situationen erlaubt. Er entsteht in gemeinsamer Schulentwicklungsarbeit, wird heute allerdings häufig vergessen (S. 65-67).

Im Zusammenhang mit der realistischen Einschätzung der Steuerungsmöglichkeiten wagt Brockmeyer (1999, S. 25) die Frage zu stellen, ob Bildungsplanung die Illusion von gestern oder die Notwendigkeit von morgen sei. Er bejaht die Frage mit folgender Begründung: „Ja, Bildungsplanung wird die Illusion von gestern sein, wenn sie sich nicht neu definiert, in ihren Zielsetzungen nicht neu orientiert, in ihren Arbeitsansätzen und Instrumentarien nicht verändert“ (Brockmeyer, 1999, S. 25). Seiner Ansicht nach (ebd., S. 26) ist das Verständnis von Bildungsplanung als „Such-, Beratungs- und Sicherungsprozess“ die angemessene planerische Reaktionsform. Auch Rolff (1999) ist der Meinung, dass Gesamtsystemplanung unterstützend und ressourcenorientiert sein muss (S. 63). Dagegen soll Abschied genommen werden von einem Planungs- respektive Steuerungsverständnis, welches von Detailzielen ausgeht (Brockmeyer, 1999, S. 26; Mohn, 1999, S. 77). Mohn (1999, S. 77) propagiert vielmehr ein Zusammenspiel zwischen „Innovation“ und „Steuerung“ im Sinne einer sich ständig fortentwickelnden Zielorientierung. Zudem soll das (neue) Steuerungsmodell grösstmögliche „Entscheidungsfreiheit“ und „Partizipation“ ermöglichen (Holzapfel, 1999, S. 42; Dobart, 1999, S. 51; Mohn, 1999, S. 75). Mohn (1999, S. 80) und Bähr (2003, S. 220) wiederum propagieren im Zusammenhang mit der (neuen) Systemsteuerung eine umfassende „Kooperation“. Sie fordern eine „Kooperation der Akteure“ auf den verschiedenen Ebenen. Wird der Kooperationsgedanke für die Ebene Gesamtsystemsteuerung aufgenommen, so bedeutet dies laut Bähr (2003, S. 222): „Den Kooperationsgedanken aufnehmend, kann Planung aber kein einsames Vorgehen in einer Kommando-Stelle sein, sondern eines, das gemeinsam mit signifikanten Akteuren des Bildungswesens um Verbesserung ringt.“ Neben der Kooperation bedarf es laut Mohn (1999, S. 80) der gegenseitigen Akzeptanz sämtlicher am Bildungssystem Beteiligter. Dass es neben der Kooperation auf allen Ebenen auch der „Verantwortungsübernahme“ bedarf, darauf macht Fend mit dem Konstrukt „kollektiver

Akteur“ aufmerksam. Mit diesem Konstrukt wird das Bildungswesen als handlungsverantwortlichen Gestalter und damit Verursacher von Leistungsprofilen beschrieben (Fend, 2003, S. 5).

Gefordert wird ein Bildungssystem, das durch „professionelle Autonomie“ und „professionelle Steuerung“ geprägt ist. Die „professionelle Steuerung“ wird dabei als Systemkoordination verstanden, welche um die Grenzen der Steuerbarkeit weiss. Die Gesamtsystemsteuerung wird verantwortungsvoll in Kooperation mit verschiedenen bedeutenden Akteuren des Bildungssystems realisiert, immer mit der Absicht, Entwicklung und Qualität des Bildungswesens zu sichern respektive zu entwickeln.

2.3.5 Die Realisierung des Bildungsmonitorings im internationalen Vergleich

Gemeinsam ist allen sechs „erfolgreichen Ländern“, welche in der internationalen Vergleichsstudie vertieft analysiert wurden, dass sie neben der Dezentralisierung ein Bildungsmonitoring aufgebaut haben. Dieses wird einerseits auf dem Hintergrund einheitlicher und verbindlicher Leistungserwartungen (sogenannter Bildungsstandards) und andererseits auf entsprechenden Testverfahren (sowohl nationalen als auch internationalen Bildungsmonitoringsstudien) realisiert (Döbert et al., 2003, S. 13). In sämtlichen Ländern wurden über die Jahre auch professionelle Agenturen aufgebaut, welche die entsprechenden Tests entwickeln und durchführen (ebd., S. 14).

Unterschiedlich umgesetzt dagegen wurde die an die Systemsteuerung gekoppelte Autonomisierung der Einzelschulen. Mit Ausnahme von Frankreich und Kanada lässt sich in diesen Staaten ein klarer Dezentralisierungstrend sowie ein Wechsel von input-orientierter Steuerung durch Regulierung zu output-orientierter Steuerung durch Ziele und Ergebnisse beobachten. In Finnland, den Niederlanden und Schweden wurden starke zentrale Mechanismen aufgegeben und dafür Entscheidungsbefugnisse an untere Ebenen übertragen. In allen drei Ländern kann zudem beobachtet werden, dass sich die Vorgaben der Lehrpläne auf Vorgaben von Rahmenkriterien beschränken (Döbert et al., 2003, S. 106).

In den vertieft analysierten nationalen Bildungssystemen werden die in den Rahmencurricula niedergelegten Leistungsziele unterschiedlich überwacht. Sowohl in Finnland als auch in Schweden beruht die Überprüfung vor allem auf Selbstevaluationen der Einzelschulen und Schulträger, in den Niederlanden und in England sind starke staatliche Inspektionssysteme für die Überwachung verantwortlich (Döbert et al., 2003, S. 107).

Alle sechs Länder verfügen über Erfahrung in der Teilnahme an internationalen Schulleistungsstudien sowie an gross angelegten nationalen Vergleichsstudien (Döbert et al., 2003, S. 116).

Mit der Veröffentlichung der Befunde und den Rückmeldungen an die Betroffenen wird in verschiedenen Ländern unterschiedlich umgegangen. In Kanada werden die Ergebnisse an die verschiedenen Ebenen der Provinz-, Distrikt-, Schul- und Schülerebene zurückgemeldet. In Finnland werden die Befragten bewusst in die Interpretation der Ergebnisse miteinbezogen. Frankreich und England bieten sowohl den Einzelschulen als auch der Öffentlichkeit Einblick in die Rückmeldung. In den Niederlanden werden den Schulen Nettowerte¹⁰ zurückgemeldet, und in Schweden erhalten sowohl die Gemeinden als auch die Einzelschulen eine Rückmeldung (Döbert et al., 2003, S. 117).

¹⁰ Bei den Nettowerten handelt es sich um Werte, bei welchen demographische Merkmale kontrolliert wurden.

2.3.6 Internationale Bildungsmonitoringsstudien im Überblick

Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit (Weinert, 2002a, S.17).

Seit es Schulen gibt, werden Schulleistungen gemessen. Schulleistungsmessungen haben also eine lange Tradition, die zwar von vielen Reformpädagogen immer wieder in Frage gestellt werden und von Psychometrikern wegen der Fehleranfälligkeit oft kritisiert wurde, aber für Lehrer, Eltern und Schüler eine manchmal angenehme, manchmal unangenehme Selbstverständlichkeit war und blieb. (Weinert, 2002c, S. 5)

Laut van Ackeren (2002) bezog sich die vergleichende Erziehungswissenschaft bis in die 50er-Jahre hinein ausschliesslich auf die separate Beschreibung der Bildungssysteme in den einzelnen Ländern. Der durch die Einführung von internationalen Bildungsmonitoringsstudien veranlasste Paradigmenwechsel veränderte den Blick von der Betrachtung der „Inputs“ hin zur Erfassung der „Outcomes“ (ebd.). In verschiedenen Ländern wurden die internationalen Schulleistungsstudien durch nationale ergänzt. In Deutschland setzte sich dieser Paradigmenwechsel allerdings erst in den 90er-Jahren durch (S. 159).

Den Startpunkt der internationalen Schulleistungsstudien setzte die „Association for the Evaluation of Educational Research International“ (IEA). Sie entwickelt seit nunmehr über 40 Jahren Large Scale Assessments, in welchen schulische Leistungen im Rahmen von Kontext und Prozessvariablen sowie Umfeldbedingungen erfasst werden (van Ackeren, 2002, S. 159).

Die erste von der IEA lancierte Hauptuntersuchung ist die „First International Mathematics Study“ (FIMS). An der 1963 und 1964 durchgeführten Studie nahmen zwölf Länder teil. 1970 lancierte sie die „First International Science Study“ (FISS), die dem Test naturwissenschaftlicher Schulleistungen diene. Sowohl die Studien FIMS als auch FISS bezogen Stichproben von Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe II der Volks- und Realschulen sowie der Gymnasien mit ein. Die von der IEA in Auftrag gegebene TIMS-Studie (Third International Mathematics and Science Study) schliesslich wurde in den Jahren 1994-1996 realisiert. Sie misst die Leistungen von am Ende der Sekundarstufe I und II stehenden Jugendlichen in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften. Zusätzlich wurden Videostudien realisiert. In einer weiteren IEA-Studie – PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – welche in Deutschland unter der Bezeichnung IGLU bekannt ist (Grundschul-Lese-Untersuchung), wurde das Leseverständnis von 9- bis 10-jährigen Grundschülerinnen und Grundschülern im Jahr 2001 erfasst (van Ackeren, 2002).

Die neben der IGLU-Studie in letzter Zeit sowohl in wissenschaftlichen als auch in öffentlichen Kreisen viel diskutierte PISA-Studie stellt die erste und bisher einzige Schulleistungsstudie der OECD¹¹ dar (van Ackeren, 2002, S. 161). Sie untersuchte im Jahr 2000 schwerpunktmässig das Leseverstehen sowie die Mathematik- und Naturwissenschaftsleistungen von 15-jährigen Jugendlichen. Dabei wurden, wenn auch nur als Hintergrundvariablen, auch erstmals fächerübergreifende Kompetenzen erfasst.

¹¹ Organisation for Economic Cooperation and Development

Zusätzlich zu den oben referierten Studien lancierte die IEA auch folgende internationalen Studien:

- WCS (Written Composition Study): 1984-1985 wurden die Aufsatzleistungen von Jugendlichen der 11. Klassen getestet.
- Comp Ed (Computers in Education Study): 1989/1990 und 1992 (zweite Phase) wurde das Computerwissen und der –umgang von Kindern und Jugendlichen der 5., 8. und 11. Klassen erfasst.
- IRLS (International Study of Reading Literacy): 1990-1991 wurden das Leseverständnis und die Lesegewohnheiten von Kindern und Jugendlichen der 3. und 8. Klassen erfasst.
- CivED (Civic Education Study): 1995-1999 wurden das politische Wissen, politische Einstellungen und das politische Engagement von 14-Jährigen erfasst.

An den Beispielen der PISA-Studie und der PIRLS (IGLU)-Studie kann aufgezeigt werden, dass durch die Erfassung desselben Inhaltes auf unterschiedlichen Schulstufen beinahe das gesamte Volksschulsystem zumindest teilweise abgebildet werden kann. In diesen Studien wurden die Lesekompetenzen von Grundschülerinnen und Grundschülern am Ende der 4. Klasse und von Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I getestet, so dass für beide Stufen empirische Aussagen gemacht werden können. Laut Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther, Valtin und Voss (2003, S. 200) konnten durch die PIRLS-Studie die in der PISA-Studie für die Grundstufe formulierten Annahmen empirisch überprüft werden.

Wie der von van Ackeren (2002) dargestellten Übersicht über die vielzähligen IEA-Studien und der PISA-Studie entnommen werden kann, ist im Verlauf der Jahre eine deutliche Zunahme der an den Studien teilnehmenden Ländern zu beobachten. Waren es in der ersten Studie deren zwölf, so sind es in den aktuellen Studien PIRLS und IGLU deren 38. Zudem zeigt sich, dass anfangs vor allem in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichen getestet und erst in jüngster Zeit auch das Leseverstehen geprüft wurde. Bereits in den Anfängen wurden neben den Schulleistungen auch Unterrichtsmerkmale sowie häusliche und schulische Einflüsse auf die Schulleistung erfasst (van Ackeren, 2002, S. 160). In der FIS-Studie wurden darüber hinaus auch Einstellungen ermittelt. Die fächerübergreifenden Kompetenzen wiederum wurden allerdings erstmals in der PISA-Studie in umfassender Art erhoben. Gemeinsam ist den verschiedenen Studien, dass mit Ausnahme der Studien IRLS und PIRLS (IGLU), welche Grundschülerinnen und Grundschüler in die Stichprobe aufnahmen, vor allem Jugendliche der Sekundarstufe I und II erfasst wurden. Die Sonderschulen blieben in sämtlichen Studien ausgeschlossen (S. 160).

Diese internationalen Studien erzeugten nicht nur eine grosse Resonanz in den Medien, sondern auch im wissenschaftlichen Sektor (Roeder, 2003, S. 185; Wunder, 2002, S. 138). Insgesamt hat sich mehr verändert als man insgesamt erwartet hat (Schweitzer, 2002, S. 155). Auf der Praxisebene fühlen sich verschiedene Fachpersonen, auch solche, die der Studie ursprünglich distanziert gegenüberstanden, durch die Ergebnisse in ihren reformpädagogischen Bemühungen bestärkt. Zudem ist in den Erziehungswissenschaften ein Wandel hin zur vergleichenden empirischen Erforschung der Ergebnisse und Bedingungen von Lernprozessen zu beobachten (ebd.).

Dass die PISA-Studie nicht einzig im Bildungsbereich, sondern auch in verschiedenen öffentlichen Diskussionen für Aufsehen gesorgt hat, zeigt die Ankündigung, dass mittlerweile

PISA-Testaufgaben in Samstagabend-Quizprogramme integriert werden.¹² Ob allerdings die Idee der PISA-Verantwortlichen, dass zukünftig nicht nur Lernende und Lehrende, sondern gleich die gesamte Bevölkerung getestet werden sollen, auch tatsächlich realisiert wird, wird die Zukunft weisen.¹³

In der ganzen Euphorie nationaler und internationaler Schulleistungstests dürfen jedoch die hohen Kosten (hohe Aufwände) nicht vergessen werden, die nur schon für die Durchführung dieser Studien notwendig sind und erst recht für die daraus abgeleitete Optimierung. Roeder (2003, S. 184) ist der Ansicht, dass die verfügbaren personellen und materiellen Ressourcen in diesem Feld noch keineswegs ausreichen.

2.3.7 Überfachliche Kompetenzen in Bildungsmonitoringsstudien

The second major concern is the impact of key competences on social and economic justice. The imbalanced acquisition of key competences is generally seen as the main reason for social division and the disparities in income that lead to marginalisation and, ultimately, social exclusion. If European countries want to develop the full potential of their human resources, they cannot afford to split their population into the competence-rich and the competence-poor. (Eurydice, 2002, S. 12)

Überfachliche Kompetenzen in internationalen Bildungsmonitoringsstudien

Die PISA-Studie stellt das erste Large-Scale-Assessment dar, in welchem fächerübergreifende Kompetenzen erfasst werden (Baumert et al., 2002a, S. 16; Eurydice, 2002, S. 26). In früheren IEA-Studien¹⁴ (beispielsweise TIMSS⁺: Third International Mathematics and Science Study plus) sowie in früheren OECD-Studien¹⁵ (z.B. ALL: Adult Literacy and Lifeskills Study oder IALS: International Adult Literacy Survey) wurden diese nur am Rande und vereinzelt erfasst. Auch in der IGLU-Studie, einer aktuellen internationalen Bildungsmonitoringsstudie der Grundstufe, werden die überfachlichen Kompetenzen kaum berücksichtigt.

In der PISA-Studie wurden das „selbstregulierte Lernen“ und die „Vertrautheit mit dem Computer“ erfasst (Baumert et al., 2002a, S. 11). Diese fächerübergreifenden Kompetenzen wurden allerdings nicht verpflichtend in allen teilnehmenden Ländern ermittelt, sondern im Sinne einer nationalen Option angeboten. Das „selbstregulierte Lernen“ wurde in 19 Ländern (Zutavern & Brühwiler, 2002, S. 69) und die „Vertrautheit mit dem Computer“ in 20 Ländern erhoben (Wirth & Klieme, 2003, S. 196).

Im deutschsprachigen Raum entschieden sich sowohl die Schweiz als auch Deutschland für die Erfassung von fächerübergreifenden Kompetenzen. Österreich dagegen nahm wohl verschiedene nationale Erweiterungen vor, nicht aber diejenige der fächerübergreifenden Kompetenzen (Reiter & Lang, 2001, S. 17). In Deutschland wurde diese Option für die nationale Stichprobe noch erweitert, indem zusätzlich weitere Aspekte zu „Kooperation und Kommunikation“ und „Problemlösefähigkeit“ – verstanden als Planungskompetenz in komplexen Alltagssituationen – zum Gegenstand der Untersuchung gemacht wurden (Baumert et al., 2002a, S. 17).

¹² Am 25.10.2003 ist die Sendung „PISA – Der Ländertest“ live über den Bildschirm gegangen. Ziel war es zu klären, ob auch bei den Erwachsenen die „Intelligenzbestien“ im Süden der Republik leben (Kahl, 2003, 23. Oktober, S. 29).

¹³ Wie in dem bereits vorliegenden zwölfseitigen Konzept festgehalten, beabsichtigt die OECD, weltweit die Kompetenzen der Erwachsenen zu testen (Kahl, 2003, 23. Oktober, S. 29).

¹⁴ International Association for the Evaluation of Educational Achievement

¹⁵ Organisation for Economic Cooperation and Development

Dass in Deutschland fächerübergreifende Kompetenzen umfassender ermittelt wurden als in der Schweiz, und dass die Zielformulierung der PISA-Studie im nationalen Bericht von Deutschland (Baumert et al., 2003) sowohl die Darstellung von Prozess-¹⁶ als auch Ertragsindikatoren¹⁷ (Baumert et al., 2002a, S. 11) beinhaltet, lässt vermuten, dass den fächerübergreifenden Kompetenzen in Deutschland ein grösserer Stellenwert zukommt. Diese Vermutung wird des Weiteren durch die Tatsache gestützt, dass sich Klieme, in Deutschland als Bildungsforscher sehr renommiert, darum bemühte, die Erfassung von fächerübergreifenden Kompetenzen durch die Testung zu optimieren (Klieme et al., 2001).

Vor zu grosser Hoffnung, dass in Deutschland die fächerübergreifenden Kompetenzen bewusst gefördert würden, muss dennoch gewarnt werden. Denn obschon ihnen in Deutschland mehr Raum eingeräumt wird als in den anderen deutschsprachigen Ländern, werden fächerübergreifende Kompetenzen auch in Deutschland nicht gleichwertig wie Schulleistungen behandelt. So werden nur die Schulleistungen als abhängige Konstrukte definiert, nicht aber die fächerübergreifenden Kompetenzen. Diese gelten als Prozessindikatoren und dienen der Indikation von individuellen Lernvoraussetzungen oder individueller Verarbeitung zur Erklärung schulischer Leistungen (Baumert et al., 2002a, S. 16).

Die im Rahmen der TIMS-Studie durchgeführte TIMSS⁺ der Sekundarstufe I, welche die für die Schweiz vorgenommene Erweiterung der internationalen TIMS-Studie darstellt, umfasst nicht nur Schulleistungen, sondern bezieht daneben auch andere Indikatoren des Lernerfolgs – wie zum Beispiel Einstellungen – ein (Moser, Ramseier, Keller & Huber, 1997, S. 12). Im Unterschied zu den in der vorliegenden YAS-Studie berücksichtigten überfachlichen Kompetenzen handelt es sich bei den erwähnten Einstellungen in den meisten Fällen um bereichsspezifische Indikatoren, welche im Wesentlichen das Selbstvertrauen, die Selbstwirksamkeit, das Interesse sowie die intrinsische und die extrinsische Motivation umfassen (Moser et al., 1997). Diese werden einerseits neben den Schulleistungen als selbstständiges Kapitel rein deskriptiv dargestellt – ein Beitrag zum Vergleich der Bildungssysteme –, und andererseits dienen sie als Determinanten zur Vorhersage der Schulleistungen.

Die soeben erwähnten bereichsspezifischen Konstrukte, welche keine Schulleistungen abbilden, allerdings in engem Zusammenhang mit diesen stehen, werden von uns im Folgenden in Anlehnung an Ditton (2002b, S. 206) und Driessen (2002, S. 46) als „bereichsspezifische nicht-kognitive Kompetenzen“¹⁸ bezeichnet.

In der TIMS-Studie der Sekundarstufe II (Ramseier, Keller & Moser, 1999) wurden ebenfalls auf dem Hintergrund eines umfassenden Bildungsverständnisses neben den Schulleistungen weitere Einstellungen erfasst und wiederum sowohl bereichsunspezifisch als auch bereichsspezifisch ermittelt. In Verbindung mit den Ergebnissen aus der TIMSS+ konnten verschiedene Resultate auch im Verlauf dargestellt werden. Ermittelt wurden zum Beispiel die Konstrukte „generelles schulisches Selbstvertrauen“ (ebd., S. 92), „Interesse am lebenslangen Lernen“ und „intrinsische Motivation“. Einzelne erfasste Einstellungen wurden rein deskriptiv im Quer- und/oder Längsschnitt dargestellt, andere wurden in Beziehung mit Schulleistungen gesetzt.

¹⁶ z.B. fächerübergreifende Kompetenzen

¹⁷ die drei Kompetenzen Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung

¹⁸ Mit diesem Fachbegriff wird zwar deutlich, was gemeint ist. Streng genommen erweist er sich allerdings als problematisch, da kognitive und nicht-kognitive Kompetenzen voneinander nicht absolut abgrenzbar sind.

Bei der in Deutschland unter dem Namen IGLU¹⁹ auch in der Öffentlichkeit viel diskutierten Studie handelt es sich um die weltweit als PIRLS²⁰ bekannte Untersuchung. Sie wurde wie bereits die TIMS-Studie und andere internationale Bildungsmonitoringsstudien von der IEA verantwortet (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003, S. 3). In der Studie PIRLS wird neben der Lesekompetenz ein breites Spektrum an Zusatzinformationen erhoben, welche Aufschluss über Schulen, Unterricht, Unterstützungssysteme, Einstellungen und Interessen der Befragten geben (ebd., S. 1);²¹ so beispielsweise zum bereichsspezifischen Interesse, zur bereichsspezifischen Motivation und zum bereichsspezifischen Fähigkeitsselbstbild. Die Eltern und Lehrpersonen wurden zum Lern- und Leistungsverhalten ihres Kindes befragt. Insgesamt bilden diese Zusatzinformationen gemeinsam mit den Lesekompetenzen ein umfassendes Kausalitätsmodell ab. Dabei dienen die Einstellungen und Interessen sowie die weiteren Zusatzinformationen wiederum lediglich als erklärende Indikatoren für die Schulleistungen (ebd. S. 16-17).²²

Überfachliche Kompetenzen in nationalen Bildungsmonitoringsstudien: am Beispiel der Schweizerischen Studie EVAMAR und an der Niederländischen Studie PRIMA

Da im Unterschied zu den oben dargestellten internationalen Studien die im Folgenden zur Sprache kommenden nationalen und kantonalen Bildungsmonitoringsstudien weniger bekannt sind, werden sie jeweils kurz vorgestellt, bevor der Stellenwert der überfachlichen Kompetenzen referiert wird.

Mit der im Querschnitt angelegten EVAMAR-Studie (Evaluation Maturitätsreglement) soll die schweizerische Reform der Maturitätsausbildung evaluiert werden.²³ In einer ersten Phase soll die Umsetzung der Reform²⁴ und in einer zweiten, erst geplanten Phase, die Erfassung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen überprüft werden (EVAMAR Projektbulletin, 2002, S. 1). In der ersten Phase wurden sämtliche Schulleitungen (Vollerhebung), Lehrpersonen (repräsentative Stichprobe), Jugendliche der 10. Klassen (repräsentative Stichprobe) und solche der Abschlussklassen befragt (Vollerhebung oder repräsentative Stichprobe²⁵).

Bezüglich der überfachlichen Kompetenzen erweisen sich vor allem das Teilprojekt 2 „Fächerübergreifende pädagogische Ziele“ und die Erfassung der überfachlichen Kompetenzen der zweiten Phase als bedeutsam. Im Teilprojekt 2 wurde ermittelt, inwiefern die im Maturitäts-Anerkennungsreglement vorgesehenen allgemeinen Ziele, wie beispielsweise das selbstständige Lernen (Maturarbeit) und die Förderung von fächer-

¹⁹ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

²⁰ Progress in International Reading Literacy Study

²¹ Aufgrund des zur Zeit vorliegenden ersten Bandes (Bos et al., 2003) kann nichts Genaueres über die Erfassung sogenannt bereichsspezifischer nicht-kognitiver Kompetenzen erfahren werden. Zusammen mit weiteren wichtigen Voraussetzungen von Schulleistungen werden diese erst im zweiten noch unveröffentlichten Band genauer ausgeführt (ebd., S. 1).

²² In Deutschland wurde diese Studie zusätzlich durch die Erfassung weiterer Schulleistungen in Mathematik und Naturwissenschaft ergänzt (IGLU-E).

²³ Die Grundzüge der Reform wurden 1995 im Maturitäts-Anerkennungsreglement festgehalten und umfassen im Wesentlichen den Ersatz der früheren fixen Maturitätstypen durch ein flexibleres System von Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern, die Einführung der Maturitätsarbeit und die stärkere Betonung fächerübergreifender pädagogischer Ziele (EVAMAR; Projektbulletin, 2002, S. 1).

²⁴ Die erste Phase wird in drei Teilprojekte gegliedert. Dabei werden das flexible Fächerangebot und seine Auswirkungen („Laufbahn und Erfolg“), die Förderung der fächerübergreifenden Kompetenzen im Unterricht („Fächerübergreifende pädagogische Ziele“) und die schulinternen Entwicklungsprozesse („Schulorganisation und Entwicklung“) erfasst (EVAMAR; Projektbulletin, 2002, S. 1).

²⁵ Die Kantone konnten wählen, ob sie eine Vollerhebung oder eine repräsentative Stichprobe der Abschlussklassen ziehen lassen wollten.

übergreifenden Kompetenzen, im Unterricht realisiert werden. Dazu wurden standardisierte Befragungen der Jugendlichen und der Lehrpersonen realisiert.

Sowohl die Jugendlichen der 10. Klassen als auch der Abschlussklassen wurden diesbezüglich zu ihren Einstellungen gegenüber dem Lernen, ihrer Lernmotivation sowie verschiedenen Lernstrategien befragt. Den Jugendlichen der Abschlussklassen wurden zudem einige Items vorgelegt, in denen sie gefragt wurden, inwiefern sie glauben, dass der Unterricht ihnen verholfen hat, die entsprechenden überfachlichen Kompetenzen zu erwerben.²⁶

Die Lehrpersonen wurden im Zusammenhang mit den überfachlichen Kompetenzen zu folgenden Bereichen befragt:

- Meinung, ob durch die Maturarbeit überfachliche Kompetenzen gefördert werden können
- Beurteilung des fächerübergreifenden Unterrichts allgemein
- Einstellungen hinsichtlich der Möglichkeit des fächerübergreifenden Unterrichts fächerübergreifende Kompetenzen zu fördern
- Einstellungen zur Wichtigkeit und zu den Möglichkeiten der Förderung der überfachlichen Kompetenzen (vgl. Fragebögen²⁷).

Da die zweite Phase, in welcher die überfachlichen Kompetenzen neben den fachlichen ermittelt werden sollen, erst in Planung steht, kann an dieser Stelle noch nichts Genaueres darüber gesagt werden (EVAMAR Projektbulletin, 2002, S. 1; http://www.bbw.admin.ch/evamar/dt/index_d.html).

Dass in der EVAMAR-Studie die Jugendlichen im Zusammenhang mit den überfachlichen Kompetenzen nicht einzig zu diesen, sondern auch zur Förderung von diesen befragt wurden und zudem die Lehrpersonen bezüglich deren Einstellungen zur Wichtigkeit und zu den Möglichkeiten der Förderung von überfachlichen Kompetenzen befragt wurden, erweist sich als interessante Erweiterung bisheriger empirischer Beiträge.

Auf die nationale Bildungsmonitoringsstudie der Niederlande – die PRIMA-Studie (Primary Education) – wurden wir erstmals im Bericht „Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten“ (Döbert et al., 2003, S. 113) aufmerksam. Dort wird im Zusammenhang mit dem nationalen Bildungsmonitoring erwähnt, dass in den Niederlanden eine Längsschnitt-Mehrkohorten-Studie der Grundschule etabliert wurde, in welcher neben Leistungsdaten auch Informationen über das soziale Umfeld und die Einstellung der Schüler ermittelt würden.

Die PRIMA-Studie wurde erstmals im Schuljahr 1994/1995 lanciert. Dabei wurden Schülerinnen und Schüler des 2., 4., 6. und 8. Schuljahres²⁸ getestet und befragt.²⁹ Sie werden

²⁶ So mussten die Jugendlichen beispielsweise beurteilen, inwiefern sie im Unterricht hinsichtlich folgender Kompetenzen gefördert wurden: - Verantwortung sich selbst und anderen gegenüber übernehmen können; - Selbstständig arbeiten und lernen können; - In Gruppen zusammenarbeiten können; - Die eigene Ausdrucksweise dem Kontext anpassen können.

²⁷ EVAMAR: Befragung 10. Schuljahr, Befragung Abschlussklassen, Befragung Lehrpersonen: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und Bundesamt für Bildung und Wissenschaft. Amt für Bildungsforschung, Sulgenstrasse 70, 3005 Bern.

²⁸ Das zweite Schuljahr entspricht in der Schweiz dem zweiten Kindergartenjahr.

²⁹ Die notwendigen Testaufgaben der Fächer Sprache und Mathematik wurden für die ersten beiden Erhebungszeitpunkte durch das Forschungszentrum CITO (The Dutch National Institute for Educational Measurement) speziell für diese Studie entwickelt. Seit dem dritten Erhebungszeitpunkt werden für die Erfassung der Lese- und Mathematikleistungen die regulären CITO-Testaufgaben verwendet. Zusätzlich zu den regulären Tests bekommen die Lernenden des 4., 6. und 8. Schuljahres einen extra Sprachtest und einen Test für nichtverbale Intelligenz vorgelegt (www.its.kun.nl/2000ITS/Thema/omk/Prima.htm, S. 1).

längsschnittig weiterhin alle zwei Jahre erfasst. In die Stichprobe werden neben Kindern der Regelschule auch solche von Sonderschulen integriert (www.scp.nl/miss/prima.htm, S. 1). Bei jedem weiteren Erhebungszeitpunkt wird wiederum eine neue Stichprobe von 2. Klassschülerinnen und -schülern einbezogen. Die Hälfte der in die Stichprobe integrierten 8. Klassschülerinnen und -schüler wird nach dem Verlassen dieser Stufe weiterhin untersucht. Ziel der PRIMA-Studie ist es, einerseits den allgemeinen Stand von Regel- und Sonderschülerinnen und -schülern während der Grundstufe zu erfassen, und andererseits landesweite Massnahmen, wie beispielsweise die im Schuljahr 2003/2004 gestartete umfassende Integration in die Regelschule (www.its.kun.nl/2000ITS/Thema/omk/Prima.htm, S. 1-2), zu beobachten.

Die Daten der PRIMA-Studie finden sowohl für Schulentwicklungsprozesse als auch für weitere Forschungszwecke Verwendung. In verschiedenen Publikationen wurden vertiefende Analysen erstellt und Vorhersagen zu kognitiven wie auch nicht-kognitiven Kompetenzen gemacht (Driessen, 2003; Driessen, 2002; Driessen, 2001a; Driessen, 2001b). Diese vertiefenden Analysen stellen eine gute Grundlage für konkrete Schulentwicklungsvorhaben dar.³⁰

Die überfachlichen Kompetenzen werden wie die Informationen zum familiären Hintergrund aus mehreren Perspektiven erfasst. Neben der Selbsteinschätzung der Lernenden wird auch die Fremdeinschätzung durch die Lehrpersonen und durch die Eltern ermittelt.

Bei der ersten und zweiten Erhebung füllten die Lehrpersonen für jedes Kind einen Fragebogen zu den Themen „Verhalten“, „Einstellungen“, „Klima zu Hause“ und „Besonderes im Unterricht“ aus. Für die weiteren Erhebungen wurden in die Lehrpersonenbefragung zusätzliche Items einbezogen, nämlich zur „sozialen Integration in der Klasse“, „Familiensituation“, „Sprache, die zu Hause gesprochen wird“ und die „Beherrschung der Niederländischen Sprache“ (www.its.kun.nl/2000ITS/Thema/omk/Prima.htm, S. 49).³¹

Die Eltern wurden im Zusammenhang mit überfachlichen Kompetenzen zur „sozialen Kompetenz“ ihres Kindes befragt. Dabei ergaben sich folgende zwei Faktoren: 1. Negatives Verhalten (Bsp. „My child is easily upset“) und 2. positives soziales Verhalten („My child is considerate of others“). Die Eltern wurden auch nach der Zahl echter Freunde des Kindes gefragt (Driessen, 2003, S. 330-332).

Von den Kindern wurden einzig solche der 6. und 8. Klassen (10- und 12-Jährige) zu ihrem „schulischen Selbstvertrauen“, ihrem „Wohlbefinden in der Schule“ und ihrer „sozialen Integration in die Klasse“ befragt. Zu den ersten beiden Erhebungszeitpunkten wurden den Schülerinnen und Schülern in einem Fragebogen zehn Items zu „Wohlbefinden“ und

³⁰ Im Beitrag von Driessen (2003) wurden beispielsweise die Daten zu den Testleistungen der Sechsjährigen in Kombination mit solchen aus der Elternbefragung für Aussagen über die Rolle des elterlichen Erziehungsniveaus hinsichtlich der kognitiven und nicht-kognitiven Kompetenzen von Sechsjährigen (N= 10'774) verwendet.

³¹ Sämtliche Items übersetzten wir vom Niederländischen ins Deutsche. Die Lehrpersonen wurden zum Verhalten und den Einstellungen der Kinder beispielsweise mit folgenden Items befragt:

- Fühlt sich unwohl in der Schule
- denkt schnell, dass die Arbeit fertig ist
- hat eine gute Beziehung zu mir
- arbeitet genau
- versucht immer seine Meinung durchzusetzen
- hat Selbstvertrauen
- hört schnell auf, wenn etwas nicht gelingt
- hat wenig Freunde in der Klasse

Die Lehrpersonen beurteilten die Items auf einer Skala von 1=„bestimmt unwahr“, 5=„bestimmt wahr“ (ebd., S. 51).

„Selbstvertrauen“ vorgelegt. Ab dem 3. Erhebungszeitpunkt wurden diese um sieben Items erweitert, welche zusätzlich die „soziale Integration in der Klasse“ erfasst.³²

Zusammenfassend kann im Zusammenhang mit der Erfassung von überfachlichen Kompetenzen in der PRIMA-Studie konstatiert werden, dass es sich – zumindest im Vergleich mit im deutschsprachigen Raum realisierten Bildungsmonitoringsstudien – insofern um eine innovative und umfassende Studie handelt, als die überfachlichen Kompetenzen aus verschiedener Sicht, wie derjenigen der Lehrpersonen, Eltern und Kinder, erfasst werden, diese Studie sich bereits im Längsschnitt etablieren konnte und zudem in die Stichprobe nicht einzig Regelschülerinnen und -schüler integriert werden.

Überfachliche Kompetenzen in kantonalen Studien des Kantons Zürich

Die im Längsschnitt realisierte externe Studie „Evaluation Mittelschulen – Überfachliche Kompetenzen“ gilt als bedeutende Bildungsmonitoringsstudie im Mittelschulbereich des Kantons Zürich. Kern dieser Studie stellt die Erfassung eines umfassenden Sets von überfachlichen Kompetenzen von sämtlichen 10. und 12. Klass-Mittelschülerinnen und -schülern des Kantons Zürich dar. Im Unterschied zu bereits referierten Studien werden somit die überfachlichen Kompetenzen weder im Sinne von Hintergrundvariablen noch von erklärenden Variablen erfasst, sondern als abhängige Variablen dargestellt. Das in dieser Studie verwendete Erhebungsinstrument wurde in Anlehnung an das in der vorliegenden Studie verwendete entwickelt.

Im Unterschied zu unserer Studie können in dieser als Längsschnitt angelegten Untersuchung über den Stand der überfachlichen Kompetenzen hinaus Aussagen über die Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen sowie über deren schulische Gestaltbarkeit gemacht werden. Durch die Erfassung von Unterrichtsqualität und Schulklima können zudem auch Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Prozessvariablen und überfachlichen Kompetenzen dargestellt werden (Maag Merki, 2002b).

Innerhalb des Bildungsmonitorings des Volksschulbereichs des Kantons Zürich wurden bereits mehrere Studien realisiert. Es handelt sich dabei um die im Querschnitt angelegten Schulleistungsstudien der 3., 6. und 8. Klassen³³. Bereits begonnen wurde zudem eine im Längsschnitt konzipierte Schulleistungsstudie, welche bereits den Lernstand der Kinder zu Beginn der 1. Klasse ermittelt.

In der Studie „Schullaufbahn und Leistung“ wurden sämtliche Schülerinnen und Schüler der Regelklassen am Ende der 3. Klasse getestet und befragt, ausgenommen diejenigen der Mehrklassen (Moser, Keller & Tresch, 2003, S. 27). Man beabsichtigte, einerseits den

³² Den Kindern wurden beispielsweise folgende Items vorgelegt:

- Ich kann gut lernen.
- Ich komme mit der Lehrperson gut aus.
- Ich bin einer der besten Schüler der Klasse.
- Ich finde, dass ich in der Schule interessante Sachen lerne.
- Ich langweile mich in der Schule.
- Ich fühle mich wohl in der Schule/bei meiner Lehrperson.
- Die meisten Kinder meiner Klasse können besser lernen als ich.
- Die Lehrperson findet, dass ich gut lernen kann.
- Mein Umgang mit den Kindern in der Klasse ist gut.

(vgl. www.its.kun.nl/2000ITS/Thema/omk/Prima.htm, S. 86-88). Die Items wurden auf einer Skala von „1=das ist überhaupt nicht wahr“ bis „5=dies ist völlig wahr“ beurteilt.

³³ 3. Klasse: Vgl. Moser, Keller & Tresch (2003).

6. Klasse: Vgl. Moser & Rhyn (2000).

8. Klasse: Vgl. Moser & Rhyn (1999).

Leistungsstand zu überprüfen, und andererseits Beiträge zu verschiedenen Reformprojekten zu ermöglichen (ebd., S. 5). Die bereichsspezifische Leistungsbereitschaft, im Sinne von bereichsspezifischen nicht-kognitiven Kompetenzen, wurde zusätzlich zu den Schulleistungen in Deutsch und Mathematik sowie weiteren Merkmalen erfasst. Die Leistungsbereitschaft beinhaltet die Konstrukte „Selbstvertrauen“ und „Interesse am Fach“ (ebd., S. 26).

Als Stichprobe ging eine repräsentative Auswahl von Lernenden der 6. Klassen in die Studie „Lernerfolg in der Primarschule“ ein.³⁴ In dieser wurden im Wesentlichen die beiden Schwerpunkte „Leistungsmessung in den Fächern Deutsch und Mathematik“ und die Messung der Schulqualität im weiteren Sinne erfasst (Moser & Rhyn, 2000, S. 9).

Als nicht-kognitive Kompetenzen wurde wiederum der Index „bereichsspezifische Leistungsbereitschaft“ (für die Fächer Deutsch und Mathematik) erhoben, allerdings umfassender als in der 3. Klasse. Neben den beiden Konstrukten „Selbstvertrauen“ und „Interesse am Fach“ wurden zusätzlich die „Beteiligung im Unterricht“ und die „Prüfungsangst“ ermittelt (Moser & Rhyn, 2000, S. 15). Dabei erwies sich „Selbstvertrauen“ als besonders bedeutsamer Faktor (ebd., S. 124). Die innerhalb dieser Studie ebenfalls vorgenommenen vertiefenden Analysen zum Index Leistungsbereitschaft zeigten auf, dass sich dieser positiv auf den Lernerfolg in Mathematik und in Deutsch auswirkt. In der Mathematik erwies sich der betreffende Effekt sogar als höher als jener zwischen kognitiver Leistungsfähigkeit und Leistung (ebd., S. 125).

In einer weiteren Studie „Schulmodelle im Vergleich“ wurden 8. Klassschülerinnen und -schüler des Kantons Zürich getestet und befragt (Moser & Rhyn, 1999). In die Stichprobe gingen sämtliche Schülerinnen und Schüler der gegliederten Sekundarschule ein. Von der dreiteiligen Oberstufe sowie vom Langzeitgymnasium wurden repräsentative Stichproben gezogen (ebd., S. 32).³⁵ Im Wesentlichen wurde der Frage nachgegangen, ob sich der Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulmodelle unterscheidet. Als bereichsspezifische nicht-kognitive Kompetenz wurde wiederum der Index Leistungsbereitschaft erhoben, dieses Mal allerdings durch die Konstrukte „Motivation“, „Selbstvertrauen“, „Interesse am Fach“ und „Beteiligung im Unterricht“ (ebd., S. 50-51). Vertiefende Analysen zeigten, dass Unterrichtsmerkmale wie Kooperation und Individualisierung keinen direkten Effekt auf die Schulleistungen erlangen, allerdings einen solchen auf verschiedene Konstrukte der Leistungsmotivation³⁶ (Moser & Rhyn, 1999, S. 64-66).

Die als Längsschnitt geplante Bildungsmonitoringstudie soll neben der zur Zeit bereits in der Durchführung stehenden ersten Erhebungsphase zu Beginn der ersten Klasse („Studie Lernstandserhebung bei Schülerinnen und Schülern zu Beginn der 1. Klasse der Primarschule“) weitere Erhebungszeitpunkte am Ende der 3., 6. und 9. Klasse umfassen. Im Zentrum dieser Längsschnittstudie steht die Frage nach dem Ausmass des Einflusses der Ressourcen, Bedingungen und Prozesse auf Schulleistungen, überfachliche Kompetenzen und die schulische Laufbahn (Stamm, Moser & Hollenweger, 2003).

³⁴ 6. Klassschülerinnen- und schüler, die in Sonder- oder Mehrklassen unterrichtet wurden, gingen nicht in die Stichprobe ein (Moser & Rhyn, 2000, S. 16).

³⁵ Nicht in die Stichprobe aufgenommen wurden Populationen der Privat-, der Sonderschulen und der Sonderklassen (Moser & Rhyn, 1999, S. 32).

³⁶ Ein Unterricht, der durch Individualisierung und durch Kooperation, dagegen weniger durch Konkurrenz geprägt ist, wirkt sich positiv auf das bereichsspezifische Selbstvertrauen, das Interesse, die Motivation und die Beteiligung im Unterricht und indirekt, indem diese wiederum in enger Beziehung mit den Schulleistungen stehen, auf die Schulleistungen aus. Ein durch Konkurrenz geprägter Unterricht dagegen ist der Leistung förderlich, wirkt allerdings negativ auf Selbstvertrauen, Interesse und Motivation (Moser & Rhyn, 1999, S. 66).

Hinsichtlich der überfachlichen Kompetenzen werden in der Lernstandserhebung sozial-emotionale Aspekte wie Motivation, Selbstwirksamkeit und emotionale Aspekte der Entwicklung (ebd., S. 15), erfasst. Die überfachlichen Kompetenzen werden jeweils in den Halbklassen in einem speziellen Setting erfasst. Dabei erfolgt die Befragung der Kinder in Anlehnung an das „Berkeley Puppet Interview“ (Measelle, Ablow, Cowan & Cowan, 1998; zitiert nach Nakamura, Buff, Hollenweger & Ackermann, 2003, S. 3) zum Selbstbild und zur Befindlichkeit mit Hilfe von Puppen, die über Video oder DVD gespielt werden. Die Kinder werden dabei nach ihrem „Interesse Lesen und Rechnen zu lernen“, nach der „Kompetenzwahrnehmung Lesen, Rechnen und allgemein“ und nach dem „Umgang mit Anforderungen und Anstrengung“ gefragt. Neben den für das schulische Lernen zentralen Variablen werden auch die „Einstellung zur Schule“, die „emotionale Befindlichkeit“ sowie die „soziale Integriertheit“ erfasst. Zudem beurteilen auch die Lehrpersonen die überfachlichen Kompetenzen der Kinder (Stamm et al., 2003).

2.3.8 Bildungsstandards: ein wesentlicher Bestandteil des Bildungsmonitorings

Standards setzen Normen für die Qualität der Arbeit von Bildungsinstitutionen. In diesem sehr allgemeinen Sinn muss jedes Bildungssystem Standards entwickeln, an denen sich die Schulen und die in ihnen tätigen Lehrpersonen orientieren können, die aber auch Zielvorgaben für Bildungspolitik und Unterstützungssysteme darstellen, deren Einlösung öffentlich eingefordert und kontrolliert werden kann. Kein Bildungssystem, auch nicht in den hier betrachteten Vergleichsstudien, kommt ohne Qualitätsstandards aus. (Döbert et al., 2003, S. 137)

Für die Qualitätssicherung wäre es sehr hilfreich, wenn Bildungsstandards durch ein Bildungsmonitoring ergänzt würden, das sie national überprüfbar macht (Klieme et al. 2003, S. 85). Nach jeder Erhebung im Rahmen des Bildungsmonitorings könnten dann einzelne Aufgaben freigegeben werden, so dass diese sowohl für weitere Bildungsmonitoringsstudien als auch für Evaluationsstudien weiterverwendet werden könnten (Klieme et al, 2003, S. 86).

Im Zusammenhang mit der teilweise sehr hitzig und emotional geführten Diskussion rund um Bildungsstandards ist es Klieme (2003) ein Anliegen, darauf aufmerksam zu machen, dass Bildungsstandards entgegen verschiedener Annahmen nicht den Prozess der Bildung, das heisst das Lehren und Lernen standardisieren, sondern eine normative Erwartung darstellen (S. 11). Bildungsstandards wollen den Unterricht gerade nicht in ein Korsett zwingen (Klieme et al., 2003, S. 9-10). Sie stellen es jeder Schule frei, über das im Mindeststandard festgelegte Mindestmass hinaus weitere Ziele zu formulieren und ein eigenständiges Profil zu entfalten (Klieme, 2003, S. 11). In diesem Sinne sollten Standards auch keine Angst vor Gleichmacherei auslösen (S. 11), noch stehen sie im Gegensatz zur Eigenverantwortung der Schule (Klieme et al., 2003, S. 9-10). Neu ist an den Bildungsstandards, dass nicht mehr von „Durchnehmen“, sondern von „nachhaltigem Können“ die Rede sein wird (Eder, 2003, S. 13).

Wie bereits erwähnt, wird die Forderung nach der Standardisierung der Bildung meistens auf dem Hintergrund der (Teil-)Autonomisierung der Schulen formuliert (Specht, 2003, S. 2-3; Klieme, 2003, S. 12). Ein weiterer Begründungszusammenhang basiert auf der Annahme, dass durch Bildungsstandards Bildungsanbieter geprüft und dadurch gleiche Bildungschancen für alle Kinder erlangt werden (Specht, 2003, S. 2-3). Laut Specht (2003) sind Bildungsstandards die logische Antwort auf die Forderung nach vermehrter (Teil-)Autonomie der Schulen und gleiche Chancen auf Bildung (S. 4).

Bildungsstandards werden nicht nur als Voraussetzung oder Bedingung von Autonomisierung gesehen, sondern auch als Chance, das Bildungssystem von einem ihm inhärenten Spannungsfeld zu befreien: Diffuse gesellschaftliche Erwartungen und das damit korrespondierende pädagogische Ethos kämpfen mit der Erkenntnis der eigenen Limitierung in der Praxis. Böttcher (2003b, S. 153) ist überzeugt davon, dass die Suche nach präziseren Definitionen von Standards wegführt von diffusen gesellschaftlichen Erwartungen.

Weitere Chancen der Bildungsstandards sieht Böttcher (2003b, S. 162) darin, dass Standards zusammen mit Kerncurricula, die an ein Rechenschaftssystem gekoppelt sind, den eigentlichen Durchbruch zu einer Schulreform ermöglichen. Zudem müsse – auch wenn dies in den hitzigen Diskussionen rund um die Bildungsstandards oftmals verschwiegen werde – daran erinnert werden, dass einige empirische Beiträge einen positiven Effekt von Standards und Kerncurricula unterschlagen (Böttcher, 2003b, S. 161).

In den Worten der Arbeitsgruppe Döbert et al. (2003) wird die Dringlichkeit von Bildungsstandards sehr deutlich: „Standards setzen Normen für die Qualität der Arbeit von Bildungsinstitutionen. In diesem sehr allgemeinen Sinn muss jedes Bildungssystem Standards entwickeln, an denen sich die Schulen und die in ihnen tätigen Lehrpersonen orientieren können, die aber auch Zielvorgaben für die Bildungspolitik und Unterstützungssysteme darstellen, deren Einlösung öffentlich eingefordert und kontrolliert werden kann. Kein Bildungssystem, auch nicht in den hier betrachteten Vergleichsländern, kommt ohne Qualitätsstandards aus“ (S. 137)

Definition von Standards und Abgrenzung von Indikatoren

In der internationalen Standarddiskussion wird im Unterschied zum reduktionistischen Alltagsverständnis der Begriff Standard nicht ausschliesslich als Leistungswert (cut score) verstanden, sondern umfassender definiert.

Demgemäss impliziert jede Standardkonstruktion folgende drei nicht aufeinander reduzierbare Bestimmungen:

- content standards (Inhalt, der unterrichtet wird)
- performance standards (Leistungsstandards: beschreibt, wie gut gelernt wird)
- opportunity-to-learn or school delivery standards (Lerngelegenheit)

(Oelkers, 2001, S. 16; Bottani & Tuijnman, 1994, S. 56; Husén & Tuijnman, 1994).

Teilweise wird im Kontext des fachwissenschaftlichen Diskurses der Standardbegriff auf die ersten beiden Ebenen reduziert (Klieme, 2002, S. 2; Phillips, 1994, S. 194). Im Zusammenhang mit der Wirksamkeit der Lehrerbildung der Schweiz definieren Oser und Oelkers (2001, S. 216) den Standardbegriff ebenfalls nur durch die ersten beiden Ebenen. Dabei wird zusätzlich der Anspruch erhoben, dass die Auswahl von Inhalten eine professionelle Kompetenz sei, welche nur von einer Expertin, nicht aber von einer Novizin ausgeübt werden könne. Standards unterscheiden sich dementsprechend deutlich von Fertigkeiten; sie bezeichnen das Mass der professionellen Kompetenz.

Im Unterschied zu Standards wird an Indikatoren nicht der Anspruch erhoben, dass sie neben dem Inhalt gleichzeitig auch ein Beurteilungsmass (cut score) zur Verfügung stellen müssen. Indikatoren dienen einzig dazu, rein deskriptiv über die Bedingungen, die Stabilität, den Wechsel, die Funktion und den Zustand eines Systems zu berichten (Bottani & Tuijnman, 1994, S. 49). Das beurteilende Moment spielt hier keine Rolle.

Laut Döbert et al. (2003, S. 138) wird der Begriff „Standard“ in keinem der sechs Länderberichte – mit Ausnahme von Kanada – als Begriff erwähnt, obschon die output-bezogenen Standards in den entsprechenden nationalen Bildungssystemen eine bedeutende Rolle spielen. In England – allerdings nicht im entsprechenden Bericht – wird sonst auch von „Standard“ gesprochen. Allerdings wird die Bezeichnung in England nicht im Sinne von normativen Vorgaben verwendet, sondern im Sinne von Durchschnittswerten für das faktisch erreichte Leistungsniveau. In den anderen Berichten spielen Leistungserwartungen an die Lernenden wohl eine Rolle, werden allerdings als „erwünschte Leistungsniveaus“, „angestrebte Leistungsziele“ oder „nationale Bewertungsmaßstäbe“ bezeichnet. Döbert et al. (ebd.) vermuten, dass der Standardbegriff bewusst gemieden werde, weil damit eine eher oberflächliche Testroutine assoziiert wird.

Definition von Bildungsstandards

Im Kontext des Bildungsmonitorings ist von Bildungsstandards die Rede. Deren Definition basiert im Wesentlichen auf obig dargestellten, allgemeinen internationalen Diskussionen zum Standardbegriff.

Für die Bildungsstandarddiskussion im deutschsprachigen Raum erweist sich die in der Expertise von Klieme et al. (2003) erarbeitete Grundlage als sehr bedeutungsvoll. Klieme et al. (2003, S. 13) definieren Bildungsstandards wie folgt:

„Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemeinbildende Schulen zu erfüllen haben“.

In obiger Definition werden drei wesentliche Punkte angesprochen: 1. Bildungsstandards umfassen erwünschte Lernergebnisse der Lernenden, 2. sie stellen eine Konkretisierung des Bildungsauftrages dar und 3. sie werden für die Volksschule formuliert.

Werden Bildungsstandards hinsichtlich ihrer konkreten Realisierung beschrieben, so werden sie im Wesentlichen durch folgende drei Komponenten bestimmt (Klieme et al., 2003, S. 13-17):

- Bildungsziele
- Kompetenzmodelle
- Aufgabenstellungen und Testverfahren

Zur weiteren Konkretisierung von Bildungsstandards beantworten Klieme et al. (2003, S. 24-25) folgende drei Fragen, die das unterschiedliche internationale Verständnis von Bildungsstandards aufzeigen:

- Beziehen sich die Standards auf den Output oder den Prozess?
- Auf welcher Abstraktionsebene werden die Standards formuliert?
- Welches Zielniveau wird spezifiziert?

Für die geplanten und teilweise auch bereits realisierten Deutschen Bildungsstandards beantworten Klieme et al. (2003, S. 25) die obigen drei Fragen wie folgt:

Die Bildungsstandards sind „ergebnisbezogen“ und zielen auf „bereichsspezifische Kompetenzen“. Sie sollen allerdings nach oben und unten offen anschlussfähig sein. Die Bildungsstandards orientieren sich an „allgemeinen Bildungszielen“ und sind in „Aufgaben“ und „Testskalen“ operationalisierbar. Zudem sollen im Rahmen von Kompetenzmodellen verschiedene Kompetenzstufen definiert werden, wovon eine als Mindeststandard entwickelt werden soll.

Durch die Bestimmung von Kompetenzmodellen sollen die Leistungsmessungen kriteriumsorientiert und nicht durch einen Vergleich mit der Gesamtstichprobe vorgenommen werden. Hinsichtlich der zu verwendenden Testinstrumente betonen Klieme et al. (2003, S. 67-68), dass diese unbedingt hohen Qualitätsstandards entsprechen müssen, und dass zudem bereits bei deren Konzipierung klar sein muss, hinsichtlich welcher Systemebene diese zur Anwendung gelangen sollen.

Bildungsstandards im erweiterten Sinne

Dass Bildungsstandards nicht einzig im engeren Sinne, wie Klieme et al. (2003) diese definiert haben, verstanden werden müssen, respektive dass verschiedene Aspekte des Unterrichtens und der Schule als Bildungsstandards definiert werden können, darauf weist Klieme (2003, S. 14) im Zusammenhang mit der standardbezogenen Evaluation von Schulen und Bildungssystemen hin. Dabei zeigt er auf (ebd., S. 14-15), dass auch Qualitätskriterien aus der Schuleffektivitäts- und Unterrichtsforschung, wie beispielsweise Lehrerkooperation und Schulklima als „Bildungsstandard im erweiterten Sinne“ gelten können. Bei diesen Bildungsstandards im erweiterten Sinne handelt es sich nicht um Leistungsstandards, sondern um Qualitätsstandards für die Schulentwicklung.

Weil es bei diesen Standards jedoch besonders schwierig ist, Stufen festzulegen, behilft man sich mit einer sozialen Vergleichsnorm: Das Ergebnis einer Schule wird mit anderen, zum Beispiel besonders erfolgreichen Schulen, verglichen.

Bildungsstandards im internationalen Bereich

Die internationalen Bildungsstandards-Ansätze unterscheiden sich hinsichtlich der Ausrichtung auf den Lernprozess oder den Lernoutput, die Abstraktionsebene der Standards sowie die Spezifizierung der Zielniveaus (Klieme et al., 2003, S. 24-25).

In einzelnen Länderberichten zur vertiefenden Analyse der sechs ausgewählten Bildungssysteme lassen sich Hinweise darauf finden, dass sich die Qualitätsstandards nicht nur auf den output, sondern auch auf den input und den Prozess beziehen (Döbert et al., 2003, S. 138). So verfügt z.B. die niederländische Schulinspektion über ein hoch differenziertes System von Standards, Sub-Standards und Indikatoren für unterschiedlichste Aspekte der Schul- und der Unterrichtsqualität. Auch von Standards für die Kompetenz von Lehrpersonen ist in einigen Berichten die Rede.

Hinsichtlich der Input- und Prozessorientierung von Standards verweist Reiss (2003, S. 268-269)³⁷ auf den vom NCTM (National Council of Teachers of Mathematics³⁸) im Jahr 2000 veröffentlichten Beitrag zu Prinzipien und Standards des Lehrens und Lernens in Mathematik. Im Unterschied zum gängigen Verständnis von Standards im Sinne von Leistungsstandards, soll es sich bei diesen um eine prozessorientierte Sichtweise auf das Mathematiklernen handeln (ebd., S. 269).

„Prinzipien und Standards“ sind demnach als ganzheitliches Konzept für einen herausragenden Mathematikunterricht zu verstehen (Reiss, 1994, S. 270) und stehen in einer Tradition verschiedener grundlegender Schriften zur Verbesserung des Mathematikunterrichts. Sie enthalten fachdidaktische, pädagogische und lernpsychologische Kernideen und basieren auf einer konkreten Theorie des Lehrens und Lernens. Ausformuliert wurden

³⁷ Klieme et al. (2003) verweisen in der Expertise zu Bildungsstandards ebenfalls relativ ausführlich auf NCTM hin.

³⁸ Beim NCTM handelt es sich um den wesentlichen, mathematikdidaktikbezogenen Berufsverband in den USA, dem sowohl Mathematiklehrpersonen als auch WissenschaftlerInnen aus der Mathematikdidaktik angehören (Reiss, 2003, S. 268).

diese Bestimmungen in einer offenen Diskussion, an welcher Vertretende aller wesentlichen Gruppen beteiligt waren. Im Hintergrund stand die Idee eines verständnisbasierten und problembezogenen Mathematikunterrichts (Reiss, 2003, S. 271).

Bei den „Prinzipien“ handelt es sich um fachübergreifende Leitlinien, die inhaltspezifisch ausformuliert sind. Die „Standards“ hingegen haben einen stärker bereichsspezifischen Charakter und beinhalten sowohl konkrete Lerninhalte als auch Informationen zu den intendierten Prozessen und den anwendbaren Methoden. Die „Prinzipien“ können im Wesentlichen als allgemeine und grundlegende Unterrichtsmerkmale verstanden werden, die „Standards“ konkretisieren Unterrichtsziele für alle Lernenden. In einem inhaltlichen Teil werden die gängigen Themenbereiche aufgelistet, und in einem eher methoden- bzw. prozessorientierten Teil die wesentlichen Arbeitsfelder des Mathematikunterrichts. Im Letzteren werden im Wesentlichen Aspekte wie Problemlösen, Argumentieren und Beweisen erwähnt (ebd., S. 269).

Die zusammengestellten „Prinzipien und Standards“ wurden in einer breiten Öffentlichkeit diskutiert. Sie haben zwar nicht den Rang curricularer Richtlinien, geben aber weithin beachtete Rahmenbedingungen für den Unterricht in allen Klassenstufen vor. „Ihr Ziel ist es, eine Leitlinie für die Verbesserung des Mathematikunterrichts zu geben. Entsprechend können sie im Grunde als Vision einer idealen Praxis betrachtet werden“ (ebd., S. 269).

Hinsichtlich der konkreten Formulierung von Bildungsstandards zeigt sich im internationalen Vergleich (Döbert et al., 2003, S. 140), dass in den meisten Ländern die Bildungsstandards irgendwo auf einem Kontinuum zwischen allgemeinen Bildungs- und Erziehungszielen einerseits und Grenzwerten für einen konkreten Fachleistungstest andererseits angesiedelt sind. In allen Ländern bemüht man sich darum, die Bildungsstandards auf einem mittleren Abstraktionsniveau zu halten, so dass sie alle Betroffenen verstehen können. Dies bedeutet, dass sich die Bildungsstandards nicht auf einzelne fachliche Ziele und Inhalte beziehen, sondern grundlegende Aspekte eines Faches und zentrale Kompetenzbereiche herausarbeiten.

Im internationalen Vergleich kann im Zusammenhang mit dem „Referenzmass“ (cut score) von Bildungsstandards beobachtet werden, dass einzelne Länder, wie Frankreich und bis vor kurzem auch die Niederlande, auf das Definieren von Mindeststandards verzichteten. In Frankreich beschränkt man sich auf den Vergleich, während man in den Niederlanden inzwischen vor dem Hintergrund der Förderung benachteiligter Kinder an das Definieren von Mindeststandards denkt. Die vergleichende Testauswertung, wie sie heute noch in Frankreich besteht, wurde in den 80er-Jahren auch in Finnland und Schweden praktiziert. Heute gehen diese Länder allerdings von Minimalstandards aus. In England und in Kanada wurden die „Kompetenzstufen“ weiterentwickelt (Döbert et al., 2003, S. 140).

Im Unterschied zu den oben beschriebenen langjährigen Erfahrungen mit Bildungsstandards stehen die deutschsprachigen Bildungssysteme mitten in der Entwicklungsphase. In Deutschland liegen die von Klieme et al. (2003) verfasste Expertise sowie erste Vorschläge von Bildungsstandards vor (Beispielsweise Bildungsstandards im Fach Deutsch und im Fach Mathematik)³⁹. In Österreich wurden erste Papiere zur Entwicklung von Bildungsstandards vorgelegt (Specht, 2003; Eder, 2003; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2002) und in der Schweiz initiierte die EDK (Erziehungsdirektorenkonferenz) das Projekt HarmoS (Harmonisierung der obligatorischen Schulzeit). Man beabsichtigt damit, nationale Bildungsstandards für das 2., 6. und 9. Schuljahr zu entwickeln. Diese sollen

³⁹ Bildungsstandards im Fach Deutsch: <http://www.kmk.org/aktuell/Bildungsstandards/D04072003>
Bildungsstandards im Fach Mathematik:
<http://www.kmk.org/aktuell/Bildungsstandards/Mathematik04072003.pdf>

verbindliche Inhalte und Kompetenzniveaus für die Fächer Erstsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften umfassen.

Funktionen von Bildungsstandards

Laut Klieme et al. (2003) kann die Funktion von Bildungsstandards in einem Satz formuliert werden: „Sie arbeiten in klarer und konzentrierter Form heraus, worauf es in einem Schulsystem ankommt“ (S. 38).

Im Wesentlichen kommen Bildungsstandards die beiden Funktionen „Qualitätsentwicklung“ und „Sicherstellung der Fairness“ respektive der „Gerechtigkeit“ zu (Klieme, 2002, S. 3; Klieme, 2003, S.12).

Hinsichtlich der Qualitätsentwicklung sollen Bildungsstandards eine Art „Vision von Bildungsprozessen“ abbilden und somit eine Entwicklungsperspektive aufzeigen. Wenn dies gelingt, können Bildungsstandards zum „Motor pädagogischer Schulentwicklung“ werden. Die pädagogische Schulentwicklung soll sich an klaren und verbindlichen Zielen orientieren und systematisch aus Ergebnissen lernen (Klieme, 2003, S. 9-10). Nicht nur die pädagogische Schulentwicklung, sondern auch die einzelne Lehrperson soll aufgrund der Bildungsstandards die eigene Arbeit fortlaufend überprüfen und schrittweise verbessern (ebd., S. 12). Einen weiteren Nutzen der Bildungsstandards für die Lehrpersonen respektive für die gesamte Schule sieht Klieme (2002, S. 3) in folgenden Bereichen:

- Förderung der pädagogischen Zielklärungsprozesse durch die Auseinandersetzung mit Standards
- Förderung professioneller Reflexion bei der Auseinandersetzung mit der Diskrepanz zwischen erwarteten und erreichten Leistungsergebnissen
- Förderung der diagnostischen Kompetenz durch die Nutzung von Testinstrumenten
- Förderung der Kooperation zwischen Lehrpersonen bei der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Schulrückmeldungen.

Die Sicherung von „Fairness und Gerechtigkeit“ meint, dass mit Hilfe von Bildungsstandards sichergestellt werden kann, dass an verschiedenen Schulen ein gleichwertiges Bildungsangebot gemacht wird (Dubs, 2003, S. 3; Klieme, 2002, S. 3) und für gleiche Leistungen sowohl gleiche Noten als auch gleiche Studienplätze vergeben werden (Klieme, 2003, S. 12).

Böttcher verschweigt nicht, dass den Bildungsstandards immer auch die Funktion der Rechenschaft zukommt (2003b, S. 154, S. 161). Eder (2003, S. 5) wiederum unterscheidet im Zusammenhang mit den Funktionen von Bildungsstandards zwischen den beiden Ebenen „Bildungssystem“ und „Individuum“. Dem Bildungssystem sind dabei die Funktionen Bildungssteuerung, Programmplanung, Systemmonitoring, Evaluation von Programmen, institutionelle und individuelle Rechenschaftslegung, Weiterentwicklung von Einrichtungen und Professionalitätsentwicklung von Lehrpersonen zugeordnet. Auf der Individuumsebene werden folgende Funktionen erwartet: Zulassung, Diagnose, Zuweisung zu Fördergruppen, Feststellen individueller Lernfortschritte, Rückmeldung und individuelle Berechtigung. Demmer (2003, S. 135-137) reflektiert die Funktionen von Bildungsstandards in unterschiedlichen nationalen Kontexten und kommt zum Schluss, dass das angelsächsische Modell einem Marktmodell entspricht, die deutschsprachige Tradition hingegen einer Verschärfung der Selektion und das skandinavische Vorbild wiederum einem Element in einem demokratischen, auf Partizipation und Förderung ausgerichteten Qualitätskonzept.

Das Verhältnis von Lehrplan und Bildungsstandards

Laut Klieme sollen sowohl „Bildungsstandards“ als auch „fachbezogenes Kerncurriculum“ so gekoppelt werden, dass eine „Autonomie der Einzelschule“ gefördert wird (Klieme et al., 2003). Beide stellen Systemelemente zur Steigerung und Steuerung der Qualität des Bildungswesens dar, wobei Bildungsstandards am Output ansetzen und Kerncurricula am Input. Sie schliessen sich dabei gegenseitig nicht aus, sondern überlappen und ergänzen einander (S. 77).

Den Schnittbereich zwischen Bildungsstandards und Kerncurriculum bilden „bildungstheoretische Leitideen“ und „Kompetenzmodelle“. Über diesen Schnittbereich hinaus bieten die Bildungsstandards eine Stufung und Ausdifferenzierung von Kompetenzanforderungen sowie konkrete Testverfahren. Kerncurricula stellen Themen für die inhaltliche Gestaltung schulischer Lehr- und Lernprozesse zur Verfügung. Letztere sind somit umfassender als Bildungsstandards, welche im Wesentlichen Kompetenzmodelle darstellen (Klieme et al., S. 78).

Laut Klieme et al. (2003) sollte die Entwicklung von Bildungsstandards mit derjenigen von Kerncurricula zukünftig Hand in Hand gehen. Gemeinsam vermögen sie einen Referenzrahmen darzustellen, der innerschulische Arbeit anregen, unterstützen, orientieren und normieren kann (S. 78).

Insgesamt wird deutlich, dass Bildungsstandards Lehrpläne nicht überflüssig machen, da sie deren inhaltliche und prozessuale Orientierung nicht übernehmen können (Klieme et al., 2003, S. 78). Ein Blick auf die Analyse der internationalen Bildungssysteme bestätigt diese Annahme, respektive widerlegt die verschiedentlich auftauchende Angst, dass Lehrpläne infolge der Einführung von Bildungsstandards überflüssig werden könnten. In den sechs untersuchten Bildungssystemen am weitesten verbreitet sind nationale Curricula, welche Leistungserwartungen benennen, die mit national einheitlichen Testverfahren kombiniert sind. Für diese wiederum sind konkrete Erwartungswerte definiert (Döbert et al., 2003, S. 140). Einzig Frankreich verfügt noch über ein Curriculum im herkömmlichen Sinne.

Hinsichtlich der Entwicklung von Bildungsstandards und Kerncurricula fordern Klieme et al. (2003) durch das vorgeschlagene „Hand in Hand-Vorgehen“ eine Art Gleichzeitigkeit der beiden Ansätze. Im Unterschied dazu empfiehlt Eder (2003, S. 2), Bildungsstandards auf der Grundlage der aus den allgemeinen Lehrplänen entstandenen Kerncurricula zu entwickeln. Standards sollen dabei nicht aus Inhalten, sondern aus Lernzielen abgeleitet werden, welche in der Regel in gesetzlichen Bestimmungen der Schule oder in Lehrplänen formuliert sind (S. 2). Böttcher (2003b, S. 162) seinerseits ist der Überzeugung, dass Kerncurricula aus den Standards abgeleitet werden sollen.

Schliesslich stellt sich die Frage, ob eine Diskussion darüber, welches Steuerinstrument nun von welchem abgeleitet werden soll, sinnvoll ist. In Anlehnung an Klieme et al. (2003) müssten die Überlegungen viel mehr dahingehen, dass Bildungsstandards und Kerncurricula unabhängige Steuerinstrumente darstellen, welche allerdings aufeinander bezogen sind. Wie Klieme et al. (2003) verweist auch Reiss (2003, S. 277) auf Unterschiede zwischen

Bildungsstandards und Kerncurricula.⁴⁰ Ihrer Meinung nach sind durch Lehrpläne noch keine Standards definiert, da diese in der Regel nicht Kompetenzen, sondern Anforderungen für ein spezielles Fach und eine spezielle Klassenstufe beschreiben. Auf diesem Hintergrund propagiert Reiss (2003, S. 278), dass Bildungsstandards in einem Prozess entwickelt werden sollen, in welchen bildungspolitische, pädagogische und fachliche Aspekte einbezogen werden.

2.3.9 Überfachliche Kompetenzen und Bildungsstandards

Die durch Klieme et al. (2003) formulierten Definitionen und konkreteren Ausführungen zu Bildungsstandards lassen bereits vermuten, dass hier keine „überfachlichen Kompetenzen“ vorgesehen sind. Diese Annahme stützt sich auf folgende zwei Tatsachen:

- Klieme et al. (2003) haben sich auf ein bereichsspezifisches Verständnis geeinigt, obschon sie sich im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff auf den in seiner Anlage bereichsübergreifenden Kompetenzbegriff nach Weinert (2001) stützen.
- An die Umsetzung von Bildungsstandards stellen sie die Forderung, dass sowohl Testaufgaben als auch Kompetenzmodelle realisierbar sind.

Für fächerübergreifende Kompetenzen können zur Zeit beide Forderungen nicht eingelöst werden.

Klieme et al. (2003) argumentieren für die bereichsspezifische Anlage der Bildungsstandards mit der pädagogisch-psychologischen Forschung, welche zeigt, dass eine fächerübergreifende Erfassung der Schlüsselqualifikationen nicht ausreicht (S. 40, S. 61). Zudem wird die Bevorzugung von bereichsspezifischen Kompetenzen damit begründet, dass Kompetenzen wie Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz wohl bedeutsam sind, die starke fachliche Bindung von Kompetenzen aber nicht ersetzen (ebd., S. 61). Laut Klieme et al. (2003) legt die Forschung nahe, dass die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen das Vorhandensein gut ausgeprägter fachbezogener Kompetenzen voraussetzt. Es kann sich somit nicht um eine Gegenüberstellung von fachbezogenen und fächerübergreifenden Kompetenzen handeln. Vielmehr stellen fachbezogene Kompetenzen eine notwendige Grundlage für fächerübergreifende Kompetenzen dar (S. 61-62).

Wie bereits deutlich gemacht wurde, erachten es Klieme et al. (2003, S. 19) als nicht sinnvoll, fächerübergreifende Kompetenzen, wie beispielsweise „Problemlösen“, als separate Bildungsstandards zu formulieren. Sie schlagen vielmehr vor, dass zum Beispiel „Problemlösen“ bereichsspezifisch angelegt und somit in den Standards einzelner Lernbereiche berücksichtigt wird. Allenfalls könnten die bereichsspezifischen nicht-kognitiven Kompetenzen auch zur Unterscheidung von Kompetenzstufen verwendet werden, indem mit steigendem Kompetenzniveau auch vermehrt nicht-kognitive Kompetenzen erwartet werden (Klieme et al., 2003, S. 65).

In der Publikation von Eder (2003, S. 10) stellen fächerübergreifende Kompetenzen unabhängige Bildungsstandards dar. Sie werden als „opportunities to learn standards“ (Lernumgebung) definiert, im Sinne von „can-do-Statements“. Somit wird an die Bildungsstandards weder der Anspruch gestellt, Kompetenzmodelle einzulösen, noch sie

⁴⁰ Die Unterschiede zwischen Lehrplänen und Bildungsstandards liegen laut Reiss (2003, S. 278) im Wesentlichen auf folgenden drei Ebenen:

- Bildungsstandards gehen von Kompetenzen aus und gehen über Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, wie sie in den Lehrplänen formuliert sind, hinaus.
- Bildungsstandards müssen überprüfbar sein und überprüft werden.
- Zu den Bildungsstandards gehört ein Kompetenzmodell.

testen zu können. Eder (ebd.) schlägt als fächerübergreifende Bildungsstandards „Autonomes Lernen“ und „Kooperatives Handeln“ vor. Diese sollen voraussichtlich durch „Informationsbeschaffung“ erweitert werden.

Der Grundschulverband Deutschlands (Bartnitzky, 2003, S. 145-146) wiederum fordert, dass Bildungsstandards sowohl die Prozess- als auch die Zielperspektive umfassen sollen, um eine zeitgemässe Grundschularbeit zu widerspiegeln. Daraus folgt die Forderung, dass Bildungsstandards über eine überfachliche und fachliche Ebene verfügen sollen. Überfachlich insofern, als dass in einem Leitkonzept neun Prinzipien für die Gestaltung von Unterricht und Schulleben beschrieben werden sowie die Bedingungen, unter welchen diese eingelöst werden können. Die fachbezogene Ebene wiederum umfasst bedeutsame Ziele und Inhalte der Lernbereiche und Fächer.

2.3.10 Kritische Anmerkungen zu Bildungsstandards und Bildungsmonitoringsstudien

Im Folgenden werden verschiedene Stimmen des kritischen Diskurses zu Bildungsstandards und Bildungsmonitoring dargestellt. Dabei wird es nicht darum gehen, Bildungsstandards und Bildungsmonitoring grundsätzlich in Frage zu stellen, sondern viel mehr darum, die geäußerte Kritik für eine profunde Begründung derselben nutzbar zu machen.

Kritik an den Bildungsstandards

Im Wesentlichen wird an Bildungsstandards kritisiert, dass die Diskussion darüber kaum öffentlich geführt und die Standards somit ausschliesslich „top-down“ diskutiert und eingeführt würden; dass die im Zusammenhang mit dem konstruktivistisch kognitionspsychologischen Lernverständnis zentrale Phase des „Prozesses“ durch den von Technokraten einzig geforderten Output, sprich Leistung, verdrängt werde, und dass als Folge davon das Lernen als Kerngeschäft des Unterrichts aus den Augen verloren werde.

Böttcher (2003a, S. 50-51) befürchtet im Zusammenhang mit der Entwicklung von Bildungsstandards im Wesentlichen, dass diese nur als Rahmenvorgaben akzeptiert und entsprechend „als Wischi-Waschi-Standards“ enden werden. Dass die Diskussion rund um die Bildungsstandards kaum öffentlich geführt wird und sich zudem keine Anzeichen erkennen lassen, dass Lehrarbeit, Lehrerbildung und Fortbildung systematisch an Standards und ihrer Didaktisierung ausgerichtet würden, beurteilt er ebenfalls als problematisch. Die kaum zur Verfügung gestellten Mittel zur Förderung und Entwicklung und die Gefahr, dass schliesslich nicht die Schulen, sondern die Lernenden für die schlechten Leistungen verantwortlich gemacht werden, stimmen ihn ebenfalls skeptisch.

Brügelmann (2003, S. 235) kritisiert die Bildungsstandards ziemlich grundlegend. Er ist der Ansicht, dass durch die Outputsteuerung der Wert des Prozesses verkannt und zudem der Weg von der Individualität hin zur Gleichmachung begangen wird. Begrüssenswert dagegen findet er, dass eine klare Fokussierung auf die Inhaltsbereiche sowie eine klare Bestimmung von Perspektiven vorgenommen werden. Künzli (2002, S. 21) seinerseits ist der Überzeugung, dass die Bildungsstandards zuletzt eine Rückkehr zu den Inhalten bewirken. Er plädiert für eine Standardisierung zentraler Inhalte und Lernsituationen anstelle der Standardisierung erwarteter Lernleistungen. Als kritisch beurteilt Künzli (2002, S. 24) auch die durch die Bildungsstandards vermehrt gegebene Outputsteuerung, da dadurch die Lehrplanarbeit und die Programmplanung zunehmend an die Schulen und ihre Kollegien abdelegiert werden.

Keller (2002, S. 26-27) befürchtet, dass im Zusammenhang mit Standards erhofft wird, in der Pädagogik vorhandene Technologiedefizite wettzumachen, indem Rezepte zur Verfügung gestellt werden. In diesem Zusammenhang warnt er vor einer „technokratischen Umsetzung“ der Standards. Im Zusammenhang mit der Standarddiskussion in der Lehrerbildung fragt sich Keller (2002), ob eine gemässigte konstruktivistische Lehr-Lernkonzeption und eine Standortorientierung nicht widersprüchlich seien. Seiner Meinung nach muss die Lehrerbildung vielmehr auf Eigenständigkeit setzen und Studierenden die Möglichkeit bieten, ihre Überzeugungen zu erkunden, sich ihrer Verantwortung bewusst zu werden und autonom zu handeln. Generell vertritt er die Meinung, dass die Lehrerbildung nicht outcome-, sondern prozessorientiert sein muss (S. 27). Auch Herrmann (2003) ist der Ansicht, dass der Weg zum effektiven Lernen nicht über klare Anforderungen und Ziele führt, sondern nur durch andere Vermittlungs- und Aneignungsformen (S. 630) erreicht werden kann. Entsprechend würden auch nicht Lernergebnisse im Zentrum der Evaluationen stehen, sondern die Frage nach der Unterscheidung von guten und schlechten Massnahmen respektive nach den effektiven und nichteffektiven Unterrichtsmethoden (S. 636).

Als ebenfalls problematisch erachtet Herrmann (2003, S. 629) die Tatsache, dass eine Menge von Bildungs- und Entwicklungszielen nicht in Bildungsstandards und Kompetenzmodellen messbar sind. Des Weiteren kritisiert er, dass das ganze Vorhaben finanziell aufwändig ist und zudem zu sehr durch top-down geprägt, als dass es implementierbar wäre (ebd., S. 635).

Es stellt sich die Frage, inwiefern verschiedene im Zusammenhang mit Bildungsstandards geäusserte Kritikpunkte auch auf eine grundlegende, im Bildungssystem meistens nicht offen geführte fachdisziplinäre Auseinandersetzung zwischen Pädagogik und Psychologie zurückzuführen sind. So kritisieren Vertretende der Pädagogik an den meistens durch Psychologen erstellten Kompetenzmodellen die zu wenig berücksichtigte Unterrichtsforschung sowie die Vernachlässigung des zentralen Lernprozesses.

Abschliessend soll – in den Worten von Demmer (2003, S. 135) – festgehalten werden, dass Bildungsstandards als solche weder gut noch schlecht sind. Ob es sich dabei um ein sinnvolles Instrument für die Schul- und Qualitätsentwicklung handeln wird, hängt im Wesentlichen davon ab, welches Menschenbild, welche Bildungsziele und welches Verständnis von Schule, Lehren und Lernen ihnen zu Grunde liegen.

Grenzen und Möglichkeiten von Bildungsmonitoringsstudien

Verschiedene Autoren sind sich einig, dass durch querschnittige Bildungsmonitoringsstudien einzig deskriptive, nicht aber kausale, Aussagen gemacht werden können (Herrmann, 2003, S. 625; Pekrun, 2002, S. 111-112; Wunder, 2002, S. 138). Pekrun (2002) begründet diese Ansicht mit dem Forschungsdesign, welches querschnittig und nicht-experimentell angelegt ist. Infolge der geringen Tauglichkeit dieser Daten hinsichtlich der Aufklärung von Leistungserfolgen, Leistungsbedingungen und Handlungsmöglichkeiten empfiehlt Pekrun (2002), diese durch bedingungs- und interventionsanalytisch angelegte Forschungsprogramme gezielt zu vertiefen (S. 114).

Durch die vermehrte Durchführung von Bildungsmonitoringsstudien wird auch ein „teaching to the test“ befürchtet (Herrmann, 2003, S. 628). Künzli (2002) bringt diese Befürchtung wie folgt auf den Punkt: „Schulen und Lehrer stellen sich und den Unterricht schnell auf die Evaluation ein. Nicht mehr das berühmte „teacher proof curriculum“ ist dann angesagt, sondern ein „evaluation proof teaching“. Entgegen anders lautenden Behauptungen lernt das System sehr schnell. Unterricht als Verständigungsprozess über Ziele transformiert sich zum Unterricht als Evaluationstraining“ (S. 24).

Im Zusammenhang mit den Bildungsmonitoringsstudien wird laut Wunder (2002) davor gewarnt, dass diese fälschlicherweise die Hoffnung wecken, Schulpolitik könne durch Wissenschaftler verändert werden. Der Glaube der Wissenschaftler, die Schulpolitik verändern zu können, sei eine Illusion. Wissenschaftler seien keine Politiker, und könnten somit keinen direkten Einfluss ausüben auf die Politik. Wollen sie allerdings ihre Wirkung verbessern, so bedarf es dazu eines Ortes des Nachdenkens, der nicht von Politik bestimmt ist (S. 144).

Zurückkommend auf das Eingangszitat von Fend (1998) soll abschliessend nochmals darauf hingewiesen werden, dass „wir mit Bildungssystemen ein sehr komplexes System vor uns haben ...“ (S. 16). Nicht zuletzt wegen dessen Komplexität ist es notwendig, dass Bildungsplanung und pädagogische Praxis zukünftig neben subjektiven Rückmeldungen vermehrt auch empirie- und theoriegeleitete Rückmeldungen aufnehmen und auf diese Weise sowohl Bildungssteuerung wie auch pädagogische Handlungsfelder professionalisieren.

Zur handlungswirksamen Umsetzung von Forschungsergebnissen müssen nicht nur die entsprechenden Rückmeldungen optimiert und den Bedürfnissen der entsprechenden Adressaten besser angepasst werden, sondern es muss darüber hinaus grosse Überzeugungsarbeit geleistet werden, damit Forschungsergebnisse nicht länger als abstrakt und unverständlich wahrgenommen werden. Sie stellen vielmehr eine bedeutende Wirklichkeitskonstruktion dar, auf deren Grundlage Entwicklungsprozesse erst bewusst gestaltet werden können. Nur wenn es gelingt, den Praxis-Forschungs-Graben zu überwinden und an dessen Stelle ein anregendes Zusammenspiel zu erzeugen, wird es langfristig möglich sein, das Bildungssystem zu optimieren.

Neben dem geforderten Zusammenspiel zwischen Praxis und Forschung sind weitere Vernetzungen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems notwendig. So beispielsweise zwischen der Gesamtsystemebene und der schulischen Mikroebene. Es geht mit anderen Worten um die Zusammenführung von Bildungsplanung und -steuerung auf der einen Seite und der Autonomie der Einzelschule auf der anderen.

Wenn es gelingt, solche auf den ersten Blick widersprüchliche Pole wie „Autonomie“ und „Bildungssteuerung“ in ein dynamisches Zusammenspiel zu integrieren, wird gleichzeitig auch die Voraussetzung für ein dynamisches Bildungssystem insgesamt geschaffen, da die so entstehende Reibung Entwicklungspotenzial freisetzt.

Damit schliesslich das Postulat des „gleichberechtigten Zugangs zu Bildungsprozessen“ für alle eingelöst werden kann, sind neben unterstützenden äusseren Rahmbedingungen auf sämtlichen Bildungssystemebenen auch verantwortungsvolle, selbstkritische, entwicklungsfreudige und forschende Akteure nötig, welche über verschiedene Ebenen des Bildungssystems hinweg kooperieren.

2.3.11 Schulrückmeldung und Bildungsbericht: zwei bedeutende Werkzeuge des Bildungsmonitorings

In diesem Kapitel werden zwei zentrale Steuerinstrumente des Bildungsmonitorings dargestellt. Zum einen handelt es sich um Schulrückmeldungen, welche im Zusammenhang mit umfassenden Studien mittlerweile zum Standard gehören. Zum anderen um Bildungsberichte, in welchen für das entsprechende Bildungssystem bedeutsame Erkenntnisse zusammengefasst werden.

Überfachliche Kompetenzen erweisen sich sowohl im Hinblick auf Schulrückmeldungen als auch Bildungsberichte als bedeutsame Indikatoren.

2.3.11.1 *Schulrückmeldungen*

Eines ist klar: Nicht der möglichst nach dem Maschinenmodell durchstrukturierte Kontrollapparat wird in Zukunft helfen, den Geist eines entwicklungsorientierten Bildungswesens umzusetzen, sondern ein Paradigma, das die Eigengestaltungsprozesse und Mitgestaltungsprozesse in verschiedenen kleineren und grösseren Kreisen aktiviert und Anreize bietet, die personalen und fachlichen Ressourcen optimal einzusetzen. (Fend, 1998, S. 381)

Schulrückmeldungen – empirische Feedbacks an Schulen oder Lehrpersonen – stehen gleichwertig neben anderen Fremdbeurteilungen. Sie stellen weitere Konstruktionen des Unterrichts- oder Schulalltages dar und vermögen Motor, Anlass oder Grundlage der von Fend (1998, S. 381) erwähnten Eigengestaltungs- oder Mitgestaltungsprozesse zu sein. Bedingung dafür sind die Akzeptanz und die Umsetzung von Seiten der Praktikerinnen und Praktiker.

Falls es zukünftig gelingt, empirische Schulrückmeldungen für den Schulalltag nutzbar zu machen, kann dadurch gleichzeitig ein notwendiger Beitrag an die Überwindung des Grabens zwischen Forschung und Praxis geleistet werden. Forschung und Praxis könnten sich dabei vermehrt als interagierende, sich gegenseitig bereichernde, unabhängige Pole erleben.

Schulrückmeldungen gehören mittlerweile nicht nur zum Standard externer Evaluationen von Schulen und Programmen, sondern auch zu umfassenden Bildungsmonitoringsstudien (Klieme et al., 2000, S. 398), zu welchen Schul- und/oder Unterrichtsrückmeldungen verfasst werden. Auf welcher Bildungssystemebene die Daten zurückgemeldet werden, ist jeweils von der Stichprobe, von den finanziellen Mitteln und vom Inhalt der Daten abhängig.

Obschon es in obigen Worten so einfach klingt, auf der Basis von Rückmeldungen Handlungsstrategien abzuleiten und diese auch zu realisieren, zeigen Erfahrungen mit Feedbacks immer wieder, dass diese sehr anfällig sind für Missverständnisse (ebd., S. 397-399). Nicht anders verhält es sich mit den Klassen- und Unterrichtsrückmeldungen als Form von Feedbacks im schulischen Kontext.

Damit Missverständnisse umgangen werden können, ist es sehr hilfreich, wenn Evaluatorinnen und Evaluatoren den Praktikerinnen und Praktikern im Gespräch die Bedeutung und Interpretierbarkeit verschiedener statistischer Kennwerte erklären und sie sowohl über die erfassten Konstrukte als auch über die Logik der Messverfahren informieren. In Deutschland werden zum Teil Moderatorinnen und Moderatoren eingesetzt, um zusätzlich grundlegende Missverständnisse zwischen der Wissenschaft und der Praxis aus dem Weg zu räumen (Klieme, 2000, S. 397-399). Laut Terhart (2002) besteht bei der alleinigen Rückmeldung nicht nur die Gefahr, dass keine Entwicklung initiiert wird, sondern auch, dass einzig ein zunehmender Druck und diffuse Ängste ausgelöst werden, weil nicht deutlich wird, in welcher Weise Veränderungen initiiert werden könnten. Dies sollte gerade verhindert werden und konstruktive Konsequenzen sollten mit oder ohne Unterstützung im Unterrichts- und Schulalltag realisiert werden können (S. 91-92).

Neben der Möglichkeit, die Daten von Bildungsmonitoringsstudien für die Schulrückmeldung zu verwenden, wird in Konzepten aus den Niederlanden, aus England, Schottland und von einzelnen Schulen der USA die Idee unterbreitet, eine Verbindung von einzelschulischer Evaluation und standardisierten Leistungsvergleichen vorzunehmen. Ein gemeinsames Merkmal dieser verschiedenen Konzepte ist die Mischung von Evaluationsmethoden und Instrumenten, die dafür sorgen, dass lokale Erhebungen und überregionale Tests einander

ergänzen können (Klieme et al., 2003, S. 86). Watermann et al. (2003) sehen in dieser Verknüpfung (entsprechende Erhebung und zeitlich versetzte schulbezogene Evaluation) eine noch grössere Chance als in den Schulrückmeldungen. In verschiedenen Projekten des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung an Reformschulen wird diese Verknüpfung genutzt. Für die Evaluationen werden Tests und Fragebögen aus neueren Bildungsmonitoringsstudien verwendet. Dabei können einerseits empirisch bewährte Instrumente übernommen werden, andererseits besteht eine Vergleichsmöglichkeit zwischen den Schulen (S. 107-108).

Verschiedene Funktionen von Schulrückmeldungen

Im Zusammenhang mit Klassen- und Schulrückmeldung hofft man generell, dass diese als externe und empirische Rückmeldung einen bedeutungsvollen Beitrag für möglichst viele der am Bildungssystem Beteiligten und Verantwortlichen zu leisten vermögen. Den Adressatinnen und Adressaten der Schulrückmeldung soll – wie im Umgang mit anderen Feedbacks auch – ermöglicht werden, auf dieser Grundlage ihren Schulalltag zu reflektieren, konkrete Handlungs- und Entwicklungsschritte zu entwickeln und diese schliesslich handlungswirksam umzusetzen. Zur Bewältigung der anspruchsvollen Aufgabe, einen gelingenden Transfer von der Rückmeldung zur Handlungsentwicklung zu gewährleisten, bedarf es professioneller Begleitung und Unterstützung.

Im Unterschied zu externen Individualfeedbacks erfüllt eine Klassen- oder Schulrückmeldung immer auch die Funktion eines Referenzrahmens, indem die Eigenleistung der Klasse oder der Schule immer in Bezug mit einem entsprechend gewählten Referenzmass dargestellt wird.

Als indirekte Funktionen der Schulrückmeldung können die „Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis“ sowie die „Disseminationsfunktion“ bezeichnet werden.

Da sich die Schulrückmeldung an der Grenze zwischen Empirie und Praxis befindet, besteht die Chance, dass einerseits ein vermehrter Austausch zwischen diesen Feldern stattfinden kann und andererseits, dass vermehrt Kenntnisse aus der Unterrichtsforschung in die Unterrichts- und Schulentwicklung einfliessen können. Mit dem Begriff „Disseminationsfunktion“ bezeichnet man die Möglichkeit, dass nebst der Übermittlung der eigentlichen Schulrückmeldung die Forschungsergebnisse einer bedeutenden Studie „ausgebreitet“ respektive bekannt gemacht werden können, und zwar in diesem Falle unter Lehrpersonen sowie Schulleiterinnen und Schulleitern. Besonders attraktiv ist dies bei Bildungsplanungsstudien, da hier eine grosse Anzahl Personen erreicht werden kann (Watermann et al., 2003, S. 94f.).

Nicht erfüllen können Schulrückmeldungen dagegen den Anspruch, eine Schulevaluation zu ersetzen oder den Prozess der Schulentwicklung unmittelbar in Gang zu bringen (ebd., S. 95). Sie vermögen aber, wie bereits angetönt, Anregungen für ein professionelles Gespräch über Schule und Unterricht zu bieten (ebd., S. 98) und können dazu ermuntern, den Schulalltag nicht nur zu reflektieren, sondern auch konkret zu entwickeln.

Verschiedene Voraussetzungen von Schulrückmeldungen und deren Gestaltung

Wie erste Erfahrungen im Umgang mit Unterrichts- und Schulrückmeldungen gezeigt haben, spielt die Gestaltung und die in den Unterrichts- und Schulrückmeldungen getroffene Auswahl der dargestellten Konstrukte, neben weiteren Aspekten, eine bedeutende Rolle hinsichtlich deren Verwertbarkeit.

Klieme et al. (2000, S. 400-408) und Watermann et al. (2003, S. 98-102) betonen, dass im Zusammenhang mit Schulrückmeldungen sowohl „prozessbezogene“ als auch „methodische“ Kriterien berücksichtigt werden sollen.

Die „prozessbezogenen Kriterien“ beziehen sich auf Gestaltung und Funktion von Feedbacks. Dabei werden vor allem psychologische Kenntnisse zu Feedback und zur Feedbackkultur berücksichtigt. Die „methodischen Kriterien“ wiederum müssen berücksichtigt werden, damit die Schulrückmeldungen verständlich, zuverlässig, valide und fair sind.

Erkenntnisse zu den „prozessbezogenen Kriterien“ können vor allem aus Diskussionen über Schulrückmeldungen innerhalb der Evaluationsforschung und den Schulentwicklungsprozessen gewonnen werden, die „methodischen Kenntnisse“ wiederum aus Beiträgen zu Bildungsplanungsstudien (Watermann et al., 2003; Klieme et al., 2000).

Hinsichtlich der Gestaltung von Schul- und Klassenrückmeldungen liegen bereits einige nationale und internationale Modelle vor, welche übersichtliche und verständliche Graphiken beinhalten und meist durch einen kurzen Erläuterungstext ergänzt werden.

Sowohl Rolff (2001, S. 349) als auch Terhart (2002, S. 92) betonen, dass in den Schulrückmeldungen nicht einzig Schulleistungen dargestellt werden sollten, sondern vor allem Informationen über schulische und unterrichtliche Bedingungen von Schülerleistungen. Erst diese ermöglichen es, aufgrund der empirischen Rückmeldung konkrete Entwicklungs- und Handlungsschritte abzuleiten und umzusetzen. Zudem ist Terhart (2002, S. 92) der Ansicht, dass sich konstruktive Konsequenzen nur dann ziehen lassen, wenn Leistungsvergleiche von weiterführenden Analysen begleitet werden, in denen Bedingungskonstellationen und Kontexte für das Entstehen von adäquaten Leistungen ermittelt werden.

In sämtlichen Vorlagen werden die Werte der Schule respektive der Klassen im Vergleich zum entsprechenden Referenzmass dargestellt. Wo längsschnittliche Daten vorliegen, können neben summativen Vergleichsmassen auch formative verwendet werden, indem die Werte derselben Schule im Längsschnitt dargestellt werden. Liegen für die entsprechenden Konstrukte auch Kompetenzmodelle oder Bildungsstandards vor, so können anstelle des sozialen Vergleichs auch kriteriumsorientierte Richtmasse verwendet werden (Terhart, 2002, S. 96).

Wirksamkeit von Schulrückmeldungen

Generell muss vor zu hohen Erwartungen an die bloße Rückmeldung gewarnt werden.

Es liegen, selbst in Nachbarländern, in welchen bereits mehr Erfahrungen mit Rückmeldungen gemacht wurden, kaum Forschungsergebnisse zur Wirkung von Schulrückmeldungen vor.

Erfahrungen in den USA zum „standards-based school development“ zeigen, wie wichtig es ist, dass Unterrichtsevaluationen mit konkreten Fortbildungsmassnahmen für Lehrpersonen und Kollegien verbunden werden (Klieme, 2003, S. 13).

Dass die Wirksamkeit von Schulrückmeldungen eher begrenzt ist, führt Terhart (2002, S. 104) unter anderem auf eine in der gängigen Schulentwicklungsliteratur meist verschwiegene Tatsache zurück, nämlich dass ein nicht geringer Anteil der Lehrpersonen gar nicht „entwickelt“ werden möchte. Die Schwierigkeit, in Schulen eine Feedbackkultur überhaupt erst aufzubauen, sehen Terhart et al. (2002) im Wesentlichen in der geringen Fachsprachlichkeit und meist emotionalen Sprache der Lehrpersonen, in deren Tendenz, Probleme zu externalisieren, und in der weit verbreiteten Tabuisierung von „Notengebung“, „Leistungsstandards“ und „Versetzungsfragen“ begründet (S. 102).

In Anbetracht dessen, dass das Wissen über Leistungsergebnisse und Leistungsvoraussetzungen von Schulsystemen und Schulen schneller wächst als die Erkenntnis, was man mit diesem Wissen anfangen soll, fordert Terhart (2002) einen neuen Forschungstypus. Dieser soll verschiedenen, in der Schul- und Unterrichtsforschung bis anhin noch weitgehend

ungeklärten Fragen sowohl quantitativ als auch qualitativ nachgehen. Im Wesentlichen geht es um Fragen nach der produktiven Nutzung und der Gestaltung von Rückmeldungen sowie danach, was mit extern erzeugten Informationen geschehen soll, die in interne Prozesse integriert werden (S. 104-105). Dies ist nicht zuletzt deswegen notwendig, da sich weder das Schulsystem noch der Lehrerberuf weiterhin empirisch kontrollierten Wirkungskategorien entziehen können (ebd., S. 108).

Als Beitrag im Sinne des obig beschriebenen Forschungstypus ist die aktuelle empirische Studie von Schrader und Helmke (2003) zu sehen. Innerhalb des Forschungsprojektes WALZER wurden 52 Schulleiter mit einem Fragebogen befragt.⁴¹ Im Zentrum dieser bisher im deutschsprachigen Raum noch nicht realisierten Rezeptionsstudie stand die Frage nach dem Umgang mit den Schulrückmeldungen, welche den Schulen innerhalb des Evaluationsprojektes MARKUS zur Verfügung gestellt wurden (Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterricht, Schulkontext) (Schrader & Helmke, 2003, S. 79-86).

Die Studie weist nach, dass die befragten Schulleiter gegenüber der externen Evaluation deutlich weniger positiv eingestellt sind als Probandinnen und Probanden der Untersuchung von Ditton, Merz und Edelhäusser (2002). Das eigene Innovationspotenzial dagegen wurde relativ hoch eingeschätzt (Schrader & Helmke, 2003, S. 90). Insgesamt messen die Schulleiter den Schulrückmeldungen eine eher geringe Bedeutung zu, sehen allerdings in den Rückmeldungen durchaus Anlass zur Veränderung.⁴² Im Kollegium wurde unterschiedlich mit den Schulrückmeldungen gearbeitet. Knapp 45% überliessen es den Mitarbeitenden, etwas zu tun. Weitere 45% besprachen die Schulrückmeldungen in der Fachkonferenz (Schrader & Helmke, 2003, S. 90-95).

Innerhalb dieser Studie wurden auch vertiefende Analysen zur Vorhersage von schulischen Veränderungen vorgenommen. Dabei erwiesen sich die Faktoren „aktuelle Motivation zur Veränderung“, „Einstellungen gegenüber der externen Evaluation“ und „pädagogisches Interesse“ als bedeutungsvoll. Keinen bedeutenden Vorhersagewert erzielten „Leistungsergebnis“, „Innovationspotenzial“ und „Aktivität des Schulleiters“ (Schrader & Helmke, 2003, S. 98-99).⁴³

Dass seitens der Adressaten und der situativen Rahmenbedingungen eine Vielzahl von Bedingungen gegeben sein muss, um die zur Erlangung einer Wirkung notwendigen Phasen erfolgreich zu durchlaufen, wird noch einmal im Rahmenmodell zur soeben dargestellten WALZER-Studie nach Helmke (2001, http://www.uni-landau.de/~fb8/ent/ent_forschung.htm) verdeutlicht.

Wie der Abbildung 2 zu entnehmen ist, müssen bei den Adressatinnen und Adressaten Voraussetzungen wie beispielsweise „Vorwissen im Bereich Evaluation“, „Bereitschaft zur

⁴¹ Die Rektoren wurden dabei zu folgenden Themen befragt: Leistungsniveau der Schule, Motivation zur Veränderung, Einstellung zu externer Evaluation, Innovationspotenzial in der Schule, pädagogisches Interesse, Aktivitätsniveau und schulisches Qualitätsmanagement (Schrader & Helmke, 2003, S. 87-88). Die Stichprobe des geringen Rücklaufes ist hinsichtlich des durchschnittlichen Leistungsniveaus im Vergleich zur Gesamtstichprobe des Evaluationsprojektes MARKUS repräsentativ, nicht aber hinsichtlich der Verteilung auf die verschiedenen Schulniveaus. Rektoren der Gymnasien sind dabei übervertreten (Schrader & Helmke, 2003, S. 89).

⁴² 20% der Schulleiter messen den Schulrückmeldungen eine ziemlich grosse Bedeutung bei, 70% schätzen diese als gering ein. Danach befragt, ob sie aufgrund der Ergebnisse einen Anlass zur Veränderung sehen, stimmten deutlich mehr Personen zu, nämlich knapp 60% (Schrader & Helmke, 2003, S. 90-95).

⁴³ Insgesamt interpretieren Schrader & Helmke (2003, S. 99-101) die Ergebnisse dennoch als erwartungsgemäss und zufrieden stellend, zumal berücksichtigt werden muss, dass zum Zeitpunkt der Erhebung eine gewisse Übersättigung von Rückmeldungen vorhanden war und zudem die Qualität der Schulrückmeldungen durchaus noch optimiert werden könne.

Selbstreflexion“ und „Bedeutsamkeit des eigenen Unterrichtserfolgs“ vorhanden sein. Im Bereich der „situativen Rahmenbedingungen“ müssen die Rückmeldungen selbst einigen Gütekriterien entsprechen und Aspekte wie „schulinterne Faktoren“, „externe Angebote“, „schulinternes Klima“ sowie „Unterstützung durch die Schulaufsicht“ gegeben sein.

Sind diese Bedingungen mehr oder weniger erfüllt, bleiben verschiedene Phasen von der Rückmeldung bis hin zur Wirkung erfolgreich zu realisieren. Es sind dies die Phasen „Rückmeldung der Ergebnisse“ und „Rezeption der Ergebnisse“ (Interpretation, Suche nach Ursachen) sowie „Motivation, etwas zu verändern“ und schliesslich „Realisierung intendierter Massnahmen“. Letztere geht dann in „Wirkungen“ über. Bei jeder dieser Phasen ist wiederum ein Abbruch – und somit eine Nichtwirkung – möglich.

Insgesamt wird deutlich, dass einerseits vielzählige Bedingungen gegeben sein, respektive erst noch realisiert werden müssen, und andererseits, verschiedene Phasen bis hin zur Wirkung erfolgreich durchlaufen werden müssen. Die aufgezeigte Komplexität unterstreicht die Notwendigkeit einer Beratung durch Expertinnen oder Experten.

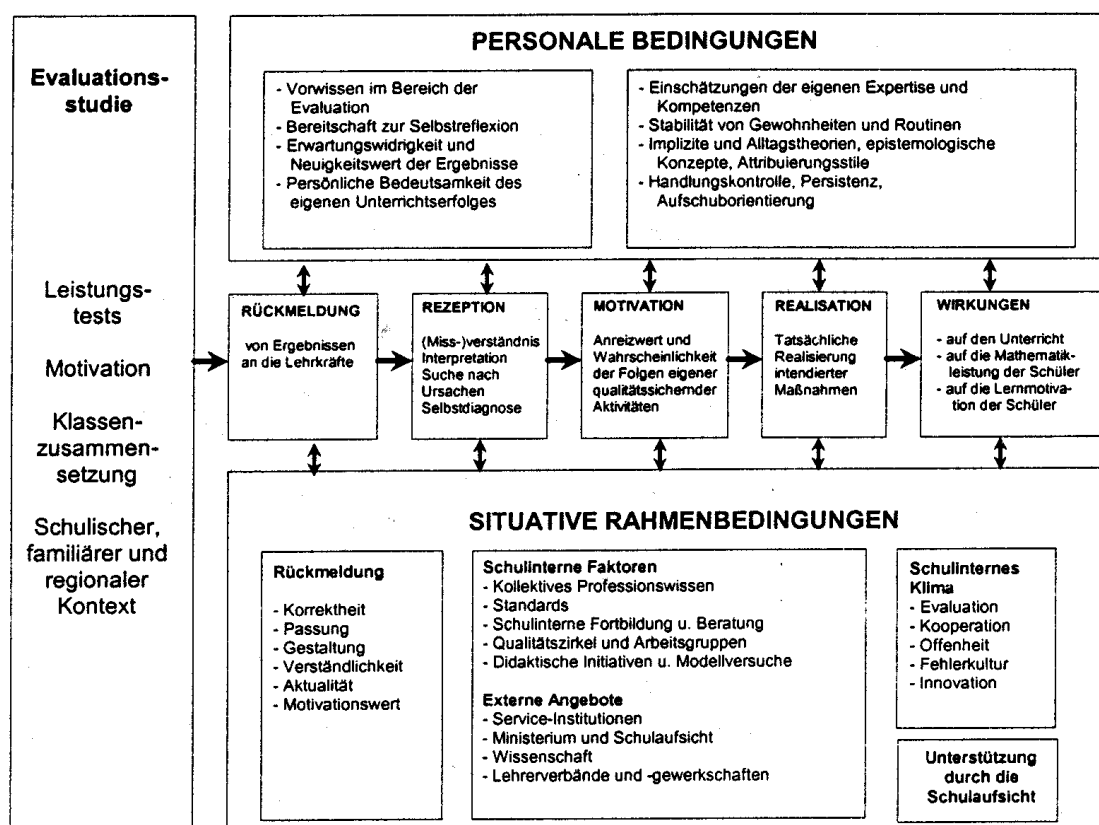


Abbildung2: Rahmenmodell zur WALZER-Studie (Helmke, 2001, http://www.uni-landau.de/~fb8/ent/ent_forschung.htm).

2.3.11.2 Bildungsberichte

Als Verarbeitungs-, Informations- und Rechenschaftslegungsinstrument werden im Zusammenhang mit dem Bildungsmonitoring zur Zeit vermehrt „Bildungsberichte“ verfasst. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um eine Verschriftlichung der bedeutendsten Informationen zum Bildungssystem. Die dazu verwendeten Indikatoren werden meistens in Anlehnung an die von der OECD alljährlich publizierten internationalen Vergleichsberichte „Bildung auf einen Blick“ bestimmt. Sie decken die Bereiche Input, Prozess und Output des jeweiligen Bildungssystems ab. Mit dem Bildungsbericht wird beabsichtigt, die aus

wissenschaftlichen und theoretischen Quellen gewonnenen Erkenntnisse in verarbeiteter Form festzuhalten. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse beziehen sich dabei auf die dem jeweiligen Bildungssystem zur Verfügung stehenden Datensätze, nationale und internationale Schulleistungstests sowie verschiedene empirische Evaluationen. Neben der Verarbeitungsfunktion kommt diesem auch eine Informations- und Rechenschaftsfunktion zu. Informiert werden soll sowohl eine breite Öffentlichkeit als auch die in der Politik für Bildungsentscheide verantwortlichen Personen. Letztlich sollte der Bildungsbericht Grundlage bildungspolitischer Entscheide sein.

Vom Deutschen Institut für internationale Pädagogische Forschung (DIPF) wurde im Oktober 2003 im Auftrag der Kultusministerkonferenz der erste Bildungsbericht Deutschlands verfasst. Darin werden aktuelle Probleme und Entwicklungstendenzen des deutschen Bildungswesens dargestellt (Kerstan, 2003, S. 75).

Es ist vorgesehen, in regelmässigen Abständen eine systematische Gesamtschau des Bildungswesens in Deutschland zu verfassen. Im ersten, nun vorliegenden Bericht wurde eine Situationsanalyse zum allgemein bildenden Schulwesen präsentiert (Avenarius et al., 2003, S. 1). In Anlehnung an das gängige Modell von Input, Prozess und Output wurden Indikatoren zu folgenden Bereichen gewählt: 1. Kontext (input), 2. Prozess institutionalisierter Bildung und dessen Steuerung, 3. zentrale Befunde zur Wirkung und 4. aktuelle Veränderungstendenzen (Avenarius et al., 2003, S. 2). Die Ergebnisse zu den einzelnen Bereichen wurden jeweils im internationalen Vergleich dargestellt.

In der Schweiz wird im Zusammenhang mit dem geplanten „nationalen Bildungsmonitoring Schweiz“ beabsichtigt, in einem ersten Schritt einen Bildungsbericht „Bildung Schweiz“ zu gestalten. Dabei ist geplant – wie in Deutschland bereits realisiert – die Ergebnisse auf gesamtschweizerischer Ebene im internationalen Vergleich zu analysieren und die Indikatoren systematisch den Ebenen Input, Prozess und Output zuzuordnen.

2.3.12 Zwei Ansätze zur Optimierung der Bildungspraxis: Vermehrte Unterstützungsangebote und sorgfältige Implementation von Innovation

Damit Bildungsmonitoring nicht beim Verfassen von Berichten endet, sondern Entwicklungen in der Praxis bewirken kann, müssen für den Transfer von Empirie in die Praxis entsprechende Unterstützungsangebote geschaffen werden.

Vermehrte Unterstützungsangebote

Im internationalen Vergleich kann beobachtet werden, dass nicht nur ein Bildungsmonitoring betrieben wird, sondern auch Unterstützungssystemen eine immer bedeutendere Rolle zukommt. Dabei sind Unterschiede hinsichtlich der konzeptionellen und institutionellen Entfaltung des Ansatzes zu beobachten. Haben in den Niederlanden eigenständige und professionalisierte Strukturen von Unterstützungssystemen Tradition, so sind diese Unterstützungssysteme in England, Frankreich und Kanada stark in die Struktur der Schulverwaltung bzw. der Schulinspektion integriert (Döbert et al., 2003, S. 128).

Aus Deutschland liegen verschiedene Modelle zur Unterstützung von Lehrpersonen und Schulleitungen im Umgang mit Schulrückmeldungen vor. So stellten beispielsweise Moderatorinnen und Moderatoren mit Hilfe von PowerPoint-Präsentationen den einzelnen Lehrerkollegien die Ergebnisse der Schulrückmeldung vor (Watermann et al., 2003, S. 107). Zur sachgerechten Interpretation der Daten sowie zur konkreten Nutzung der Klassen- und Schulrückmeldungen wurden kompetente (Schulentwicklungs-)Berater zur Verfügung gestellt (Rolff, 2001, S. 349).

Um empiriegeleitete Praxisentwicklung zu realisieren, genügen Unterstützungsangebote alleine nicht. Es braucht zusätzlich Zeit für Überzeugungs- und Gewöhnungsarbeit im Umgang mit Schulrückmeldungen und für positive Erfahrungen damit. Es sollte auch ein Bewusstsein dafür entwickelt werden, dass Lehrpersonen für die Wirkungen ihres Handelns verantwortlich sind und sich dabei sowohl individuell als auch institutionell als selbstwirksam erleben können (Terhart, 2002, S. 101-102). Ein weiterer Ansatzpunkt wird sein, dass nicht nur die zukünftigen Lehrpersonen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung direkt auf die neue Aufgabe vorbereitet werden, sondern auch entsprechende Aus- und Weiterbildungsangebote zur Verfügung gestellt werden. Nur so wird es möglich sein, die von Oelkers (2003, S. 205) geforderte, vermehrt empiriegeleitete Schulpraxis zu realisieren.

In der Logik der Verantwortung und Entwicklung erscheint es plausibel, dass den Schulleitungen im Zusammenhang mit „Verwertung von Schulrückmeldungen“ eine zentrale Rolle zukommt. Sie sollten darum bemüht sein, die schulbezogenen Ergebnisse in der Schul- und Lehrerkonferenz zu besprechen und zu organisieren, dass sich die zuständigen Fachkonferenzen mit den jahrgangs- bzw. klassenbezogenen Ergebnissen auseinandersetzen (Rolff, 2001, S. 349).

Neben der Schulleitung erweist sich auch die Schulaufsicht als bedeutende Instanz. Ihr kommt laut Terhart (2002, S. 103-104) nicht nur eine neue, sondern auch eine schwierige Rolle zu. Die Schulaufsicht muss sich bewusst sein, dass sie den Unterricht nicht fernsteuern kann. Sie kann allerdings die Qualität des Unterrichts durch eine sachgerechtere Organisation der Rahmenfaktoren steigern.

Als weitere (Orientierungs-)Hilfe im Bemühen, die empirischen Rückmeldungen für die eigene Unterrichtsentwicklung wirksam zu machen, erweist sich der Hinweis von Terhart (2002, S. 98-101), dass mögliche innerschulische Ansatzpunkte auf den drei Ebenen Lehrpersonen, Unterricht und Kollegium anzusiedeln seien. Diese Vorgaben entsprechen den grundlegenden Erkenntnissen aus Unterrichts-, Schul-, und Qualitätsforschung. Dabei wird deutlich, dass der Anwendung empirischer Ergebnisse für die Entwicklung des Schulalltags nicht ausschliesslich individueller, sondern immer auch überpersonaler Charakter zukommt. So muss sich nicht jede Lehrperson grundlegend neu überlegen, wo sich mögliche Ansatzpunkte konkreter Entwicklungsansätze befinden.

Hinsichtlich der Ebene Lehrpersonal sieht Terhart Möglichkeiten in den Bereichen Personalrekrutierung, -qualifizierung und -einsatz sowie Karriereplanung und Weiterbildung. Die Ansatzpunkte auf der Ebene Unterricht wiederum beziehen sich im Wesentlichen auf die Vorbereitung, die Gestaltung und die Auswertung von Unterricht. Mögliche Entwicklungen auf der Ebene Kollegium schliesslich könnten die Gestaltung von Arbeitsgruppen, Lehrer-Tandem und Fachteams betreffen (Terhart, 2002, S. 98-101).

Im Zusammenhang mit der Realisierung von Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung wiederum wird auch vermehrte Unterstützung und Förderung für die Fachpersonen gefordert (Böttcher, 2003a, S. 51; Klieme, 2002, S. 4;). Böttcher (2003b, S. 162) befürchtet, dass, falls dies nicht gewährleistet werden kann, die Standards reine Instrumente der Selektion bleiben.

Optimierung der Implementation von Entwicklungsprojekten

Laut Wunder (2000, S. 181) bedarf es für eine gelingende Implementation vorerst einer politischen Entscheidung. Damit die „Produktion“ der Entscheidung wiederum verstanden werden kann, müssen die vorhergehende und die nachfolgende Phase begriffen werden. Zudem müssen sowohl die Öffentlichkeit als auch die Beteiligten im Auge behalten werden. Zusätzlich müssen letztere für die Implementation gewonnen werden, da das Gelingen der Implementation im Wesentlichen von ihnen abhängt.

Im Beitrag von Reimann-Rothmeier und Mandl (1998) wird anhand zweier konkreter Projekte aufgezeigt, dass es sich bei der Implementation von Lehr- und Lernformen um eine sehr sensible Phase handelt, welche oftmals nicht gelingt. So konnten sie eine erhebliche Diskrepanz zwischen beobachteter Umsetzung von didaktischen Ansätzen und der Selbstbeurteilung der Lehrpersonen feststellen (S. 197). Eine Verbreitung der entsprechenden Lehr- und Lernform konnte wohl im Wortschatz der Lehrpersonen, nicht aber im konkreten Unterricht vorgefunden werden. Reimann-Rothmeier und Mandl (1998) zeigten zudem auf, dass die Einführung und Etablierung in hohem Masse von der Qualifizierung der Lehrenden sowie den Modifikationen in Curriculum und Assessment abhängen. Reimann-Rothmeier und Mandl (1998) schlagen ein „pragmatisches Implementationsmodell“ vor, in welchem die Implementierung neuer Lehr-Lernansätze oder neuer Medien als ein langfristig angelegter, mehrdimensionaler Prozess verstanden wird (S. 292).

Das „pragmatische Implementationsmodell“ bezieht die Ebenen „Lehrende“, „Lernende“, „Lernkultur“, „Leitung der Schule“, „Curriculum“, „Assessment mit unterschiedlichen Beurteilungsmodi“ und „Umfeld“ ein (Eltern, Politik etc.) (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998, S. 307-308). Die „mehrdimensionale Implementation“ unterscheidet sich insofern von der „eindimensionalen“, als dass erstere einen systemischen Wandel anstrebt. Dies bedeutet, dass Veränderungen nicht isoliert bei der Instruktion oder den Medien greifen, sondern auf verschiedenen Ebenen ansetzen. Beispielsweise sollen sowohl die Lehr-Lerninhalte als auch die Beurteilungsverfahren des Lernens modifiziert werden. Ebenso müssen die Lehrenden ausreichend qualifiziert und unterstützt werden, und auch die Lernenden brauchen angemessene Vorbereitung und Unterstützung. Gleichzeitig muss der Rückhalt seitens der Schulleitung und des Umfeldes sicher gestellt werden. Wollen Veränderungen bewirkt werden, müssen alle Betroffenen (Lehrende, Lernende, Schulleitung, Unternehmensleitung, Eltern, Politiker und andere Personengruppen) zu Beteiligten gemacht werden (ebd., S. 308), die miteinander kooperieren (ebd., S. 310).

Soll Implementation nicht nur ein Lippenbekenntnis bleiben, müssen zu den Lernenden auch „lernende Lehrer und Lehrerinnen“ sowie eine „lernende Organisation“ kommen (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998, S. 310).

Nach diesen Ausführungen über die Steuerung von Bildungssystemen wenden wir uns der Perspektive der Individuen zu, welche an dieser Befragung teilgenommen haben. Im nächsten Kapitel liegt der Fokus auf den zentralen Entwicklungsprozessen im frühen Erwachsenenalter.

2.4 Entwicklungsprozesse im frühen Erwachsenenalter

The fact that transition into adult roles have become so delayed and stretched out in many societies has led to the spread of a new period of life, *emerging adulthood*, that extends from the late teens to the midtwenties and is characterized by self-focused exploration of possibilities in love, work and worldviews. [...] Identity becomes based less on prescribed social roles and more on individual choices, on decisions that each person makes about what values to embrace and what paths to pursue. (Arnett, 2002, S. 781)

Entwicklung wird heute vermehrt unter einer handlungstheoretisch-interaktiven Perspektive beschrieben (Fend & Berger, 2001, S. 4). Grundlegend ist das Konzept des dynamischen

Interaktionismus⁴⁴, welches die Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie massgebend beeinflusst hat. Dabei rückt der Prozess der wechselseitigen Beeinflussung von Person respektive Persönlichkeit und Situation in den Vordergrund. Das Wechselspiel zwischen Merkmalen der Person und der Umwelt führt zur Wahrnehmung von Situationen, die für das Handeln entscheidend ist. Handeln wirkt wiederum auf die Umwelt und die Persönlichkeitsentwicklung zurück (Krampen, 2002, S. 679). Ein konzeptueller Ansatz innerhalb der Entwicklungspsychologie, welcher gesellschaftliche Veränderungsprozesse und die Wechselwirkung zwischen Situation und Person berücksichtigt, ist Baltes Theorie der Lebensspanne (Life-Span Development). Die Annahmen beruhen u.a. auf Untersuchungen im Rahmen der Intelligenzentwicklung, welche bei Erwachsenen plastischer ist als bisher angenommen und stark von ökologischen Entwicklungsbedingungen abhängt (1987, S. 613; Baltes, Staudinger & Lindenberger, 1999, S. 472).

Unter den veränderten Bedingungen des Aufwachsens (Fend, 1988) ist der Lebenslauf zu einem komplexen Prozess geworden. Eine Minderheit erfährt heute den „normalen“ dreiphasigen Lebenslauf. Die Lebensphase Jugend dehnt sich aus, die Erwachsenenphase verliert an Bedeutung und eine langdauernde Altersphase schliesst den Lebenslauf ab. Die Bewältigungsmuster von Lebens- respektive Entwicklungsaufgaben, welche für das Jugendalter beschrieben wurden, werden gemäss Hurrelmann (2003) prototypisch für alle nachfolgenden Lebensphasen, denn die psychischen und gesundheitlichen Reaktionen auf Risiken und Ungewissheiten zeigen nicht nur Jugendliche, sondern auch Erwachsene (S. 122). Die hohen Anforderungen an die Gestaltung der eigenen Biographie spielen schon im Jugendalter eine grosse Rolle und bleiben für das Erwachsenenalter bestehen. Aus diesem Grunde scheint die Abgrenzung zwischen Adoleszenz und (frühem) Erwachsenenalter fraglich.

Die veränderte gesellschaftliche Perspektive und die dargestellten theoretischen Annahmen führen schliesslich zu einer neuen Bewertung des (frühen) Erwachsenenalters innerhalb der Lebensspanne (Krampen, 2002, S. 319).

2.4.1 Übergangskriterien oder wann ist man erwachsen?

Das frühe Erwachsenenalter wird formal durch den Altersbereich von 18 bis 29 Jahren, allerdings mit unscharfen Übergängen, definiert (Krampen, 2002, S. 319). Im folgenden Abschnitt soll zunächst auf die gesellschaftlichen Kriterien, anschliessend auf die subjektiven Vorstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen von Erwachsensein zurückgegriffen werden.

⁴⁴ Das Konzept hat sich aus der Interaktionismus-Debatte innerhalb der Persönlichkeitspsychologie entwickelt. Während dem sogenannten Personalismus vorgeworfen wurde, den Einfluss dispositionaler Faktoren auf das menschliche Verhalten und Erleben zu überschätzen, wird dem Situationismus angelastet, den Einfluss situativer Merkmale zu stark zu gewichten. Im Anschluss an die Debatte wurde das Konzept des Interaktionismus, d.h. die Synthese beider Ansätze, vorgeschlagen. Über den statistischen Zugang wurde versucht, die Varianzanteile von Person, Situation (Haupteffekte) und deren Interaktion (Interaktionseffekte) zu isolieren. Für die konzeptionelle Weiterentwicklung war der Ansatz des differentialpsychologischen Situationismus (Mischel, 1973) von Bedeutung. Es wird nicht mehr davon ausgegangen, dass Situations- und Umweltmerkmale direkt das Verhalten und Erleben bestimmen, sondern dass ihre Wirkungen durch situationsspezifische, kognitive Variablen moderiert werden. Diese Moderatorvariablen sind interindividuell unterschiedlich. Persönlichkeitsvariablen werden nach wie vor eher vernachlässigt, da sie einen geringen Vorhersagewert für konkretes Verhalten aufweisen (Krampen, 2002, S. 675-680).

2.4.1.1 „Objektive“ Übergangskriterien

„Objektive“ Kriterien hängen von gesellschaftlichen Normen ab. Als formales und rechtliches Kriterium in Bezug auf „Erwachsensein“ gilt etwa die Volljährigkeit oder das aktive Wahlrecht. Verhaltensnahe Kriterien beziehen sich beispielsweise auf den Auszug aus dem Elternhaus, ökonomische Unabhängigkeit, Partnerschaft, Heirat oder Familiengründung. Auf der psychologischen Ebene existieren Kriterien wie Ablösung oder emotionale Autonomie, welche mit der eigenen Identität in Zusammenhang gebracht werden (ebd.). Auch Entwicklungsaufgaben respektive -themen wie sie Erikson (1966), Havighurst (1972) oder Kegan (1994) beschrieben haben, widerspiegeln normative Vorstellungen über Erwachsensein.

2.4.1.2 Subjektive Übergangskriterien: Vorstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum Thema „Erwachsensein“

Fragt man Jugendliche und junge Erwachsene nach den Merkmalen, die ihrer Ansicht nach Erwachsensein ausmachen, stimmen sie vor allem psychologischen Kriterien der Individualisierung zu.

Arnett (2000) hat Jugendliche und junge Erwachsene danach gefragt, ob sie glauben, das Erwachsenenalter erreicht zu haben. Die Mehrheit der Befragten zwischen 18 und 25 Jahren fühlte sich weder erwachsen noch jugendlich. Erst in der Kategorie der 26- bis 35-Jährigen bezeichneten sich 70% der Befragten als erwachsen. Der Übergang zum Erwachsenenalter wird primär an den psychologischen Kriterien Eigenverantwortung und selbständige Entscheidungsfindung festgemacht. Finanzielle Unabhängigkeit rangiert weiter hinten auf der Prioritätenliste. Arnett schlägt daher vor, eine weitere Lebensphase für den Übergang zum Erwachsenenalter einzuführen. Den Lebensabschnitt zwischen 18 und 25 Jahren bezeichnet er als „Emerging Adulthood“ (S. 472-477). Auch du Bois-Reymond, Plug, Poel und Ravesloot (2001), welche 16- bis 27-Jährige nach ihren Vorstellungen über Jungsein und Erwachsenwerden befragt haben, kommen zum Schluss, dass die traditionellen Lebensziele einer geschlechtsspezifischen Normalbiographie stark relativiert werden zugunsten von individueller Entwicklung und Selbstverwirklichung. Die Befunde werden insgesamt als Relativierung des Erwachsenenstatus interpretiert. Ähnlich wie Arnett sind die Autoren der Auffassung, die Vorstellung eines linearen Übergangs vom Lebensstatus Jugend in denjenigen des Erwachsenen sei zu modifizieren (S. 375-388). Meulemann hat ehemalige Gymnasiasten im 30. Lebensjahr danach gefragt, ob sie sich als Jugendliche oder als Erwachsene bezeichneten. Drei Viertel sahen sich selbst als Erwachsene (1995, S. 646-649). Diese biographische Selbstdefinition der 30-jährigen Erwachsenen konnte nur schlecht durch ihren Lebenserfolg in verschiedenen Bereichen und ihre „erwachsene Weltsicht“ erklärt werden. Daraus zieht der Autor den Schluss, dass die Selbstdefinition von Erwachsensein von der persönlichen Selbstdeutung abhängt und mit der Entscheidung zusammenhängt, sich erwachsen zu fühlen (Meulemann, 2001, S. 49-57).

In der Diskussion um die De-Standardisierung der Lebensläufe (Mayer, 2001, S. 446) muss berücksichtigt werden, dass grosse interindividuelle Unterschiede zwischen den jungen Erwachsenen bestehen.

2.4.1.3 Differentielle Entwicklung im frühen Erwachsenenalter

Die Lebensläufe verlaufen sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich sehr unterschiedlich. Während einige junge Erwachsene früh eine Familie gründen, findet sich eine zunehmende Zahl junger Erwachsenen, die einen anderen Lebensstil bevorzugen. Unterschiede bestehen auch im Bereich der beruflichen Tätigkeiten. Neben jungen Erwachsenen, die bereits eine Berufstätigkeit ausüben, finden sich solche, die noch in der

Erstausbildung stehen, während andere bereits eine Zweitausbildung absolvieren. Diese unterschiedlichen Erfahrungen drücken sich beispielsweise auch in der Einstellung gegenüber dem Erwachsenenstatus aus. Junge Menschen mit einem geringeren Bildungsabschluss bezeichnen sich früher als Erwachsene, junge Frauen stehen diesem Lebensabschnitt skeptischer gegenüber als junge Männer (du Bois et al., 2001, S. 388).

Die unterschiedlichen Erfahrungen junger Erwachsener sind wiederum stark durch Determinanten wie Geschlecht und soziale Herkunft geprägt (Amelang, 2000). Die Ergebnisse einer nationalen britischen Langzeitstudie, welche die Zusammenhänge zwischen sozialer Benachteiligung im Kindes- und Jugendalter, schulischen Leistungen, Verhaltensanpassungen und erfolgreicher Bewältigung des Berufslebens im frühen Erwachsenenalter thematisieren, zeigen beispielsweise, dass der soziale Hintergrund bei der später geborenen Kohorte viel stärker mit den Beeinträchtigungen im frühen Erwachsenenalter verbunden ist als in früher geborenen Kohorten. Zwar haben sich die materiellen Grundbedingungen verbessert, individuelle Leistungen werden jedoch weiterhin von der sozialen Schichtzugehörigkeit beeinflusst (Schoon, 2001, S. 74-75). Besonders deutliche Zusammenhänge mit der sozialen Herkunft ergeben sich bei gesundheitsbezogenem Risikoverhalten. Dabei spielt auch die Geschlechtszugehörigkeit eine wichtige Rolle (Schwenkmezger, Eid & Hank, 2000, S. 146). Die Mortalitätsrate für junge Männer ist im Vergleich zu den Frauen bedeutend höher. Weitere Geschlechtsunterschiede zeigen sich vor allem im Bereich des sozialen Verhaltens (Giesen, 2000, S. 547-561).

2.4.2 Zentrale Themen des frühen Erwachsenenalters

Das frühe Erwachsenenalter gilt als Zeit der Beziehungs- und Verantwortungsentwicklung. Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung spiegeln sich in den sozialen Beziehungen junger Erwachsener, welche ausdifferenziert und intensiviert sowie mit einer zunehmenden Übernahme von Verantwortlichkeiten verbunden werden. Diese Prozesse sind mit der zunehmenden Unabhängigkeit von der Herkunftsfamilie und mit der beruflichen Orientierung verbunden (Krampen, 2002, S. 325).

In der Ablösung von der Herkunftsfamilie sind psychologische Kriterien wie Selbstständigkeit und emotionale Autonomie von Bedeutung, welche auch in neuen Beziehungen oder im Zusammenhang mit der Partnerwahl entscheidend sind. Berufsausbildung, Berufseintritt und gesellschaftliche Verantwortung führen im Vergleich zum Jugendalter zu einer grösseren Rollenvielfalt von jungen Erwachsenen. Kompetenzen, welche es ermöglichen, diese Prozesse zu evaluieren, gewinnen dabei an Bedeutung. Entscheidend sind Umgang mit Ambiguität sowie die Fähigkeit zur „Rollendistanz“ (Kegan, 2001, S. 200).

2.4.3 Identität im frühen Erwachsenenalter

Die Unterschiede im Lebensstil, der persönlichen Entwicklung und der Biographie prägen die Selbstkonzept- und Identitätsentwicklung der jungen Erwachsenen.⁴⁵ Neuere Ansätze im

⁴⁵ Nach Flammer & Alsaker (2002) stellen Identität und Selbstkonzept zwei verschiedene Konzepte dar, die jedoch in einem Zusammenhang zueinander stehen. Das Selbstkonzept beinhaltet die Organisation von bewertenden Vorstellungen und Überzeugungen einer Person und spielt eine zentrale Rolle bei der Selektion, Verarbeitung und Interpretation von Information (S. 148). Identität wird als Kern des Selbstsystems definiert, welches dem erlebenden Selbst am meisten entspricht. "Sie besteht aus den für die Person wichtigsten Selbstdefinitionen, welche ihr helfen, Kontinuität und Kongruenz über Zeit und Situationen hinweg zu empfinden" (S. 157). Hausser (1995) versteht Identität als übersituative Verarbeitung (Generalisierung) der drei Komponenten Selbstkonzept, Selbstwert und Kontrollüberzeugung (S. 25-26).

Bereich der Identitätsforschung gehen aus diesem Grund auf Distanz zu Eriksons Phasenmodell, das Identität als kontinuierlichen, irreversiblen Verlauf versteht, und bevorzugen offenere Identitätskonzepte (Kraus, 2002; Keupp, Ahbe, Gmür, Höfer, Mitzscherlich, Kraus & Straus, 1999; Keupp & Höfer 1997; Whitbourne & Weinstock, 1986).

2.4.3.1 Das Modell der Identitätsregulation im Erwachsenenalter nach Hausser

Whitbourne (1986) beschreibt den Identitätsprozess von Erwachsenen mit dem prägnanten Satz: „The normal (young) adult strives to feel loving, competent, and good“ (S. 17). Qualitative Untersuchungen der Autorin haben gezeigt, dass die jungen Erwachsenen ihre Identität beschreiben, indem sie einen Bezug zu ihren Handlungen im Berufs- oder Familienalltag herstellen, wobei Identität als dynamischer Prozess verstanden wird. Whitbourne und Weinstock (1986) haben in der Folge ein Modell in Anlehnung an Piaget entworfen. Es bildet die Dynamik des Identitätsprozesses im Erwachsenenalter zwischen Assimilation und Akkomodation ab. Identitätsassimilation ist die Anpassung neuer Erfahrungen an die bestehende Identität. Identitätsakkommodation meint hingegen die Anpassung der bestehenden Identität an neue Erfahrungen. Das Gleichgewicht zwischen Identitätsassimilation und -akkommodation wird als stets anzustrebendes Ziel im Verlauf der Entwicklung hervorgehoben (Whitbourne & Weinstock, 1986; Whitbourne, 1986, S. 19-36).

Hausser (1997, 1995) nimmt Bezug auf die (Fähigkeits-)Selbstkonzeptforschung und erweitert das Konzept der Identitätsverarbeitung nach Whitbourne und Weinstock zum „Modell der Identitätsregulation“, indem er zwischen der kognitiven, emotionalen und motivationalen Funktion der Identität unterscheidet. Der kognitive Aspekt beinhaltet das Selbstkonzept. Der emotionale Aspekt umfasst das Selbstwertgefühl. Die motivationale Funktion bezieht sich auf die Kontrollüberzeugung. Das Zusammenspiel dieser drei Dimensionen führt schliesslich zu einer übersituativen Generalisierung von Identität, wobei der „soziale Spiegel“ in Form von Rückmeldungen eine bedeutende Rolle spielt (1997, S. 127-133; 1995, S. 23-46).

2.4.3.2 Das Modell der alltäglichen Identitätsarbeit nach Keupp et al.

Waterman definiert Identität folgendermassen: „Identität bezieht sich auf klar beschriebene Selbstdefinitionen, die jene Ziele, Werte und Überzeugungen enthalten, die eine Person für sich als persönlich wichtig erachtet und denen sie sich verpflichtet fühlt“ (1985; zit. nach Fend, 1991, S. 17). Die Ziele, Werte und Handlungen können insgesamt auch als „Projektentwurf des eigenen Lebens“ verstanden werden (Fend, 1991, S. 22). Identität als „Projektentwurf“ deutet auf eine konstruktivistische Perspektive hin, welche auch im Begriff „Patchwork-Identitäten“ enthalten ist. Die Patchworkmetapher⁴⁶ nimmt Bezug auf den alltäglichen Herstellungsprozess von Identität (Keupp et al., 1999).

Identität stellt im Modell der alltäglichen Identitätsarbeit einen Bezugsrahmen dar, innerhalb dessen eine Person ihre Lebenserfahrungen interpretiert und bewertet. Die Erfahrungen bilden die Basis für aktuelle Identitätprojekte. Identität ist aber nicht nur ein Produkt, sondern auch ein Prozess. Identitäten enthalten nicht nur Werte, Ziele und Vorstellungen über das eigene Selbst, sondern auch Vorstellungen über das eigene Funktionieren und über die Bewältigung des eigenen Alltagslebens. In Identitätsprojekten sucht das Individuum eine stimmige Passung von inneren und äusseren Anforderungen, um seine Handlungsfähigkeit herzustellen und zu sichern. Die Passung verläuft im Wesentlichen auf drei Strukturebenen ab:

⁴⁶ Mit „Patchwork“ ist bildhaft der „Crazy Quilt“ gemeint, der von einer überraschenden Verknüpfung zwischen Farbe und Form lebt und selten auf bekannte Symbole und Gegenstände abzielt. Die Elemente gelangen trotz ihrer Vielfalt in einem kreativen Prozess zur Ganzheit (Keupp, 1997, S. 17-18).

1. über die Selbstreflexion von Erfahrungen in konkreten Situationen,
2. über deren Integration zu Teilidentitäten,
3. auf einer Metaebene, über die Bildung von Teilidentitäten, Kernnarrationen und dem Identitätsgefühl.

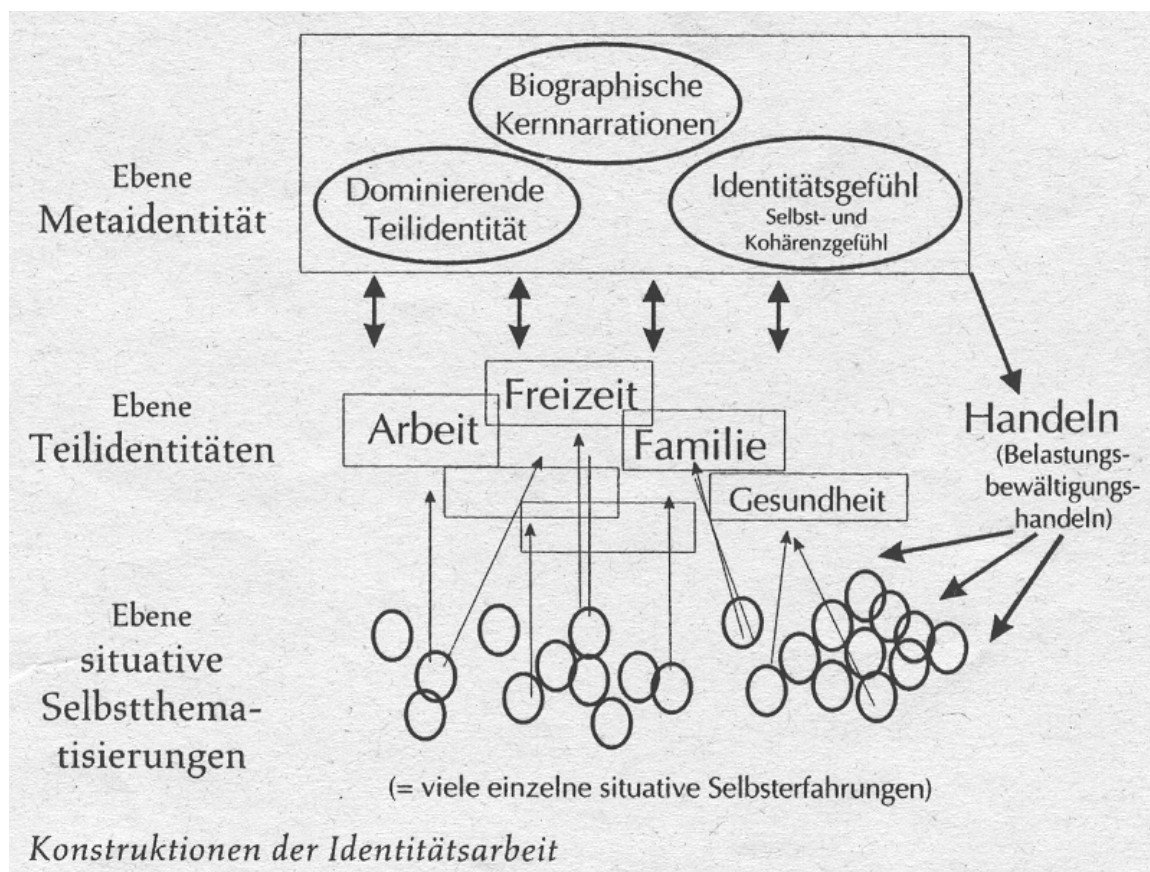


Abbildung 3: Konstruktionen der Identitätsarbeit nach Keupp et al. (1999, S. 218).

Im folgenden Abschnitt werden der Prozess der Identitätsentwicklung und das Ergebnis, d.h. die Konstruktionen von Identität, ausführlicher beleuchtet.

Auf der Prozessebene wird Identität als Verknüpfungsarbeit, als Konfliktaushandlung, als Ressourcen- und Narrationsarbeit bestimmt:

Die Selbsterfahrungen werden zeitlich und lebensweltlich, d.h. auf verschiedene Rollen bezogen, sowie inhaltlich nach den Kategorien Ähnlichkeit und Differenz miteinander verknüpft.

Konfliktreiche Spannungen wie beispielsweise die Nichtübereinstimmung von Selbst- und Fremdbild sorgen für Dynamik im Identitätsprozess. Identitätsarbeit zielt auf die Herstellung von konfliktorientierten Spannungszuständen ab, d.h. die Konstante des Selbst liegt nicht in der Auflösung der Differenzen, sondern darin, die daraus resultierenden Spannungen zu ertragen.⁴⁷

⁴⁷ Die Autoren grenzen sich damit gegenüber dem Modell von Whitbourne und Weinstock ab, welches in Anlehnung an Piaget auf die Wiederherstellung des Gleichgewichts abzielt (Keupp et al., S. 196).

Für die Identitätsarbeit sind nicht nur die objektiv vorhandenen Ressourcen von Bedeutung, sondern das, was eine Person an Ressourcen wahrnimmt. Die Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von einer Transformationsleistung, worin Kapitalien⁴⁸ in relevante Ressourcen für die Identitätsentwicklung übersetzt werden. Folgende Übersetzungskategorien werden genannt: Optionsraum, d.h. das Netzwerk von Personen, welche als Vorbilder für Identitätsentwürfe dienen; soziale Relevanzstruktur, d.h. der Einfluss von signifikanten Anderen auf die Entscheidung für Identitätsprojekte und die Bewältigungsressource, d.h. soziale Unterstützung innerhalb des Krisenmanagements.

Identität ist vor allem eine narrative Konstruktion, welche durch die Selbsterzählung gestützt wird. Die Selbsterzählung umfasst die Art und Weise, wie das Subjekt selbstrelevante Ereignisse auf der Zeitachse aufeinander bezieht und sich selbst sowie anderen mitteilt. (Keupp, 1999, S. 189-217).

Auf der Ebene der Ergebnisse der Identitätsarbeit handelt es sich um Konstruktionen von Identität, welche durch Selbstreflexion entstehen:

Über die Reflexion von Selbsterfahrungen in konkreten Situationen entstehen Teilidentitäten wie beispielsweise die berufliche Identität, welche sich auf die Zukunft (Entwürfe, Projekte) oder auf die Vergangenheit (realisierte und gescheiterte Projekte, aufgegebenen Entwürfe) beziehen und sogenannte "Standards". Standards beziehen sich auf die Bedeutungen, welche sich eine Person selbst zuschreibt. Sie definieren, wer man selbst zu sein glaubt. Dabei wird zwischen folgenden fünf Erfahrungsmodi des Selbst unterschieden, die hier beispielhaft auf die berufliche Tätigkeit bezogen werden:

1. kognitive Standards (wo man selbst seine beruflichen Stärken und Schwächen wahrnimmt)
2. soziale Standards (selbst wahrgenommene Fremdeinschätzung der eigenen beruflichen Kompetenzen)
3. emotionale Standards (wo man ein gutes berufliches Selbstwertgefühl entwickelt hat),
4. körperorientierte Standards (selbst erfahrene körperliche Fähigkeiten für die Berufstätigkeit)
5. produktorientierte Standards (was man durch das eigene berufliche Tun zu bewirken glaubt)

Innerhalb der Teilidentitäten sind durchaus Differenzen möglich, beispielsweise wenn die Fremdwahrnehmung sehr viel besser ausfällt als die des eigenen Selbstwertgefühls.

Biographische Erfahrungen werden verdichtet und führen über die Generalisierung von Teilidentitäten zum Identitätsgefühl einer Person. Das Identitätsgefühl basiert auf der Qualität der Beziehung zu sich selbst und dem Kohärenzgefühl⁴⁹, das sich über die Bewertungen der Bewältigung alltäglicher Anforderungen bildet. Das Selbstgefühl bezieht sich also auf verdichtete Bewertungen, in denen das Gefühl entsteht, wie gut oder stimmig sich eine Person z.B. fühlt. Selbstgefühle drücken die Nähe respektive Distanz der Selbstbeurteilung entlang

⁴⁸ Gemeint sind die drei Kapitalsorten nach Bourdieu (1992): ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital.

⁴⁹ Der Begriff Kohärenzgefühl (sense of coherence) ist durch Antonovsky (1998) geprägt. Er unterscheidet zwischen einer Ich-Identität, die das Bild des eigenen Selbst beinhaltet und dem Kohärenzgefühl, welches sich auf das Bild richtet, das man von der Welt hat und das Selbst umschließt (Höfer, 2002, S. 59). Das Kohärenzgefühl ist eine wichtige Ressource für das erfolgreiche Handeln. Es ist nicht als Copingstrategie im engeren Sinne zu verstehen, sondern als generelle Widerstandsressource. Es wird davon ausgegangen, dass Personen mit einem hohen Kohärenzgefühl die in spezifischen Stresssituationen geeignetsten Bewältigungsstrategien auswählen. Zudem interpretieren sie die wahrgenommenen Anforderungen eher als Herausforderung denn als Überforderung (Antonovsky, 1990, S. 43; zit. nach Keupp et al., 1999, S. 237). Empirische Ergebnisse deuten darauf hin, dass es Individuen mit einem hohen Kohärenzgefühl besser gelingt, ihre Ressourcen zu mobilisieren (Straus & Höfer, 2002, S. 115-128).

der selbstgewählten Standards aus. Die Standards können auch als Identitätsziele wie beispielsweise Anerkennung, Autonomie, Selbstachtung etc. betrachtet werden. Auf der emotionalen Ebene werden die Selbstgefühle als positive respektive negative Selbsteinschätzungen gespeichert. Ihre Intensität wird durch die Bedeutung der Werte und die Einschätzung, inwiefern die Standards oder Ziele erreicht werden/wurden, bestimmt. In Anlehnung an Antonovsky (1998) wird zwischen folgenden Gefühlen unterschieden:

- Gefühl von Sinnhaftigkeit, wenn es gelingt, Ziele in Entwürfe und Projekte umzusetzen, die Erfahrungen von Selbstwertschätzungen vermitteln.
- Gefühl von Machbarkeit, wenn konkrete Projekte realisiert werden können.
- Gefühl von Verstehbarkeit, wenn es gelingt diese Entwicklung als Prozess zu reflektieren, der Umwelteinflüssen unterliegt, jedoch selbstbestimmt ist.

Der Teil des Identitätsgefühls, der dem Individuum bewusst ist, führt über die narrative Verdichtung zu den biographischen Kernnarrationen. Während es sich beim Identitätsgefühl um das Vertrauen in sich selbst handelt, geht es hier um die Ideologie von sich selbst. Subjekte erzählen ihre Geschichten nicht nur für andere, sondern auch für sich selbst und drücken damit aus, welche Dimensionen der Identitätsarbeit zurzeit dominierend sind (Keupp, 1999, S. 217-235).

Die drei Ergebnisse der Identitätsarbeit (Teilidentitäten, Identitätsgefühl und Kernnarrationen) führen schliesslich zur Handlungsfähigkeit. Das Gefühl der Handlungsfähigkeit wird beeinträchtigt, wenn beispielsweise Projekte kurz vor der Realisierung scheitern.

Folgen wir diesen Ausführungen, zeigen sich gelungene Identitätsprojekte darin, dass junge Erwachsene ein „eigenes Mass an Kohärenz, Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit“ finden (Keupp, 1999, S. 274). Da diese Dimensionen in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, ist Identität in den wenigsten Fällen ein Zustand von Spannungsfreiheit. Identität bezieht sich auf Projektentwürfe, die unterschiedlich und teilweise sogar widersprüchlich sein können (Höfer, 2002, S. 59; Keupp & Höfer, 1997, S. 13).

Identität wird nicht mehr als Entstehung eines inneren Kerns aufgefasst, sondern als Prozessgeschehen alltäglicher Identitätsarbeit, als permanente Passungsarbeit zwischen inneren und äusseren Welten. Das Gelingen von Identität hängt von den Ressourcen des Individuums und der Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen ab. Die Beschreibung der eigenen Kompetenzen, wie sie die Befragten in dieser Untersuchung vorgenommen haben, stellt eine wesentliche Identitätskonstruktion dar. Indem die jungen Erwachsenen ihre Kompetenzen und ihr Gesundheitsverhalten beschreiben, rekonstruieren sie „Teilidentitäten“.

Im nächsten Kapitel wenden wir uns den zentralen Fragestellungen zu, welche dieser Arbeit zu Grunde liegen.

3 Die leitenden Fragestellungen dieser Untersuchung

Im folgenden Abschnitt wird auf die „zentralen Fragestellungen“ dieser Arbeit verwiesen. Auf die konkreten Fragestellungen innerhalb der Themen wird jeweils zu Beginn der einzelnen Kapitel hingeführt.

Im Zentrum dieser Untersuchung stehen drei Fragestellungen, die sich aus der Auseinandersetzung mit dem Thema „Kompetenzen junger Erwachsener“ ergeben. Die erste Fragestellung entspricht einem entwicklungspsychologischen Zugang. Dabei wird die differenzielle Perspektive einbezogen und nach interindividuellen Unterschieden gefragt:

1. In welchem Ausmass verfügen die jungen Erwachsenen über verschiedene überfachliche Kompetenzen?
 - Unterscheiden sich junge Frauen und Männer im Hinblick auf ihre überfachlichen Kompetenzen?
 - Zeigen sich Unterschiede zwischen den Befragten nach ihrem Ausbildungshintergrund?
 - Unterscheiden sich die jungen Erwachsenen aus verschiedenen Sprachregionen respektive Kantonen in ihren Kompetenzen?
 - Werden Differenzen in den Kompetenzen von Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Berufsgruppen sichtbar?

Der zweite Fragekomplex zielt auf eine Meta-Analyse der überfachlichen Kompetenzen ab:

2. Welche inneren Zusammenhänge zeigen sich innerhalb verschiedener Kompetenzbereiche?
 - Inwiefern lassen sich ausgewählte Kompetenzen aus den Bereichen Lernen, Weiterbildung, Politik und Gesundheit sowie das angestrebte Berufsziel durch demographische Faktoren und andere Kompetenzen vorhersagen?⁵⁰
 - Welche Typologie zeichnet sich im Bereich des selbstregulierten Lernens ab?
3. Welche Zusammenhänge zeichnen sich zwischen den Kompetenzen insgesamt ab?
 - Auf welche Faktoren lassen sich die überfachlichen Kompetenzen „reduzieren“?
 - Welche überfachlichen Kompetenzen erweisen sich themenübergreifend als besonders relevant?
 - Welche Bedeutung kommt dem eigenen Selbst zu?

⁵⁰ Zur Auswahl der abhängigen Variablen s. auch Kap. „Allgemeines Vorgehen“.

4 Methode

Das Kapitel „Methode“ umfasst die Beschreibung der Stichprobe, Informationen zur Datenerhebung, die Darstellung des Untersuchungsinstrumentes und seine Validierung sowie die wichtigsten Auswertungsschritte.

4.1 Stichprobe

Die Daten der YAS-Untersuchung wurden in zwei Teilen erhoben. Im Rahmen der pädagogischen Jugend- und Rekrutenbefragungen „ch-x“ wurden im Laufe der Jahre 2000 und 2001 23'043 junge Erwachsene während der Rekrutenschule befragt. Gleichzeitig wurde mit Hilfe des „Berner Stichprobenplans“⁵¹ eine Stichprobe von 84 Gemeinden aus der Gesamtheit der Schweizer Gemeinden ermittelt. Aus den Registern der ausgewählten Gemeinden wurde eine Stichprobe von 2'770 jungen Schweizerinnen und Schweizern der Jahrgänge 1980 und 1981 gezogen (Jann, 1999). Diese Personen wurden zunächst telefonisch kontaktiert, bevor ihnen ein Fragebogen zugesandt wurde. Die Rücklaufquote beträgt 56%. Die Stichprobe setzt sich folgendermassen zusammen:

Tabelle 2: Zusammensetzung der Stichprobe.

Rekrutenstichprobe 2000/2001 N=22'932* Frauen N=208 Männer N=22'549	Jugendstichprobe 2000/2001 N=1'520** Frauen N=784 Männer N=727
--	---

* 175 Personen machen keine Angaben zum Geschlecht.

** 9 Personen machen keine Angaben zum Geschlecht.

Der Vergleich der Jugendbefragung mit der Bildungsstatistik des BFS zeigt eine leichte Übervertretung der Abgängerinnen und Abgänger von Maturitätsschulen sowie eine Unterrepräsentierung von Befragten mit einer Berufslehre.⁵² In der Rekrutenstichprobe sind die jungen Erwachsenen mit einer drei- bis vierjährigen Berufslehre am stärksten repräsentiert. Die jungen Frauen, welche eine drei- bis vierjährige Berufslehre absolviert haben, sind unter den Rekrutinnen hingegen untervertreten. Unter den Rekrutinnen finden sich häufiger Abgängerinnen mit einer kurzen Ausbildung respektive einem Mitteschulabschluss. Bei der Rekrutenstichprobe muss berücksichtigt werden, dass in den Jahren 2000 und 2001 nur noch knapp 65% der männlichen Stellungspflichtigen eine Rekrutenschule besucht haben.⁵³

⁵¹ Der Berner Stichprobenplan (Fritschi, Meyer & Schweizer, 1976) ermöglicht ein zeit- und kostengünstiges Verfahren, indem eine einfache Zufallsstichprobe der Bevölkerung nach bestimmten Kriterien auf wenige politische Gemeinden umverteilt wird.

⁵² Bundesamt für Statistik, Bildungsstatistik 2000

⁵³ Im Jahre 2000 wurden 84% der Stellungspflichtigen als diensttauglich erklärt, im Jahre 2001 waren es 82%. Die Zahl derjenigen Rekruten, die aus psychischen oder physischen Gründen aus der RS entlassen wurden, beträgt für das Jahr 2000 17%, für das Jahr 2001 beläuft sich diese Zahl auf 18% (Untergruppe Sanität des Generalstabs, 2002).

In der folgenden Tabelle 3 ist die Verteilung der jungen Männer und Frauen der beiden Stichproben auf die drei Sprachregionen abgebildet.

Tabelle 3: Jugend- und Rekrutenstichprobe nach Geschlecht und Sprachregion.

	Deutschsprachige Schweiz		Französischsprachige Schweiz		Italienischsprachige Schweiz	
	Jugendstich- probe	RS- Stichprobe	Jugendstich- probe	RS-Stichprobe	Jugendstich- probe	RS-Stichprobe
Frauen	562	157	165	27	24	4
Männer	494	16'940	170	3'996	25	769
Total	1'056	17'097	335	4'023	49	873

Für die Auswertungen in diesem Bericht wird primär auf den Datensatz aus der Jugendbefragung zurückgegriffen, da diese Frauenstichprobe im Gegensatz zu derjenigen der Rekrutinnen repräsentativ ist. Je nach Fragestellung werden die Daten aus der Rekrutenbefragung berücksichtigt, wobei die Frauen in diesem Fall aus Repräsentativitätsgründen ausgeschlossen werden.⁵⁴

4.2 Datenerhebung

Die Daten aus beiden Stichproben wurden vom Bundesamt für Informatik elektronisch in binärer Form erfasst und an den Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung weitergeleitet. Anschliessend haben wir die Daten mit Hilfe einer ACCESS-Datenbank eingelesen. Mit Hilfe des ACCESS-Programmes, welches im Anhang beschrieben wird, wurden Fehler bei der Erfassung eruiert. Zudem haben wir verschiedene Plausibilitätstests durchgeführt.⁵⁵ Drei Fragebogen mussten aufgrund ihrer doppelten Erfassung, 109 Fragebogen aufgrund von zu vielen fehlenden Werten aus der Stichprobe ausgeschlossen werden.

4.3 Untersuchungsinstrument

Grob und Maag Merki (2001) haben Zielformulierungen in Lehrplänen systematisiert, geordnet, psychologischen Modellen zugeordnet und eine entsprechende Operationalisierung vorgenommen. Als Grundlage diente eine Inhaltsanalyse von Volksschullehrplänen, Maturitätsanerkennungs- und Berufsbildungsreglementen der Schweiz. Die Analyse der Lehrpläne hat ein weites Spektrum an fachübergreifenden Zielen ergeben. Die Kompetenzbereiche wurden nach folgenden Kriterien bestimmt:

- Häufigkeit der Nennungen in den untersuchten Lehrplänen;
- Vergleichbarkeit mit früheren Jugend- und Rekrutenbefragungen und anderen Studien;
- Ganzheitlichkeit, wobei neben den Kompetenzen im Bereich Selbst auch interpersonale und gesellschaftsbezogene Kompetenzen berücksichtigt wurden;
- Realisierbarkeit respektive Zuordbarkeit zu psychologischen Konstrukten (ebd., S. 199-200).

Der Fragebogen wurde ursprünglich in deutscher Sprache ausgearbeitet und anschliessend in die französische und italienische Sprache übersetzt.

⁵⁴ Wird auf die Rekrutenstichprobe zurückgegriffen, werden aus Repräsentativitätsgründen nur die Männer berücksichtigt. Wird nach kantonalen Unterschieden gefragt und die Jugendstichprobe beigezogen, wird jeweils erwähnt, welche Kantone aus Repräsentativitätsgründen nicht berücksichtigt werden.

⁵⁵ Neben einer Missing-Value-Analyse, welche im Kapitel „Auswertungsschritte“ genauer erwähnt wird, wurde die Plausibilität der Antworten auf die offene Frage nach dem Beruf überprüft.

4.3.1 Übersicht über die überfachlichen Kompetenzen

Die Kompetenzen, die in die Analyse einbezogen werden, sind in der untenstehenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 4: Übersicht über die überfachlichen Kompetenzen

Bereiche	überfachliche Kompetenzen
Selbst	Selbstwert Selbstwirksamkeit Relative Eigenständigkeit Selbstreflexion Wahrnehmung eigener Gefühle Umgang mit belastenden Gefühlen Kreativität
Kooperation	Fähigkeit zur Selbstständigkeit Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme Fähigkeit zur Zusammenarbeit
Lernen	Leistungsmotivation Extrinsische Weiterbildungsmotivation Intrinsische Weiterbildungsmotivation Kognitive Lernstrategien Metakognitive Lernstrategien Strategien des Ressourcenmanagements
Soziale Verantwortung	Interpersonale Verantwortung Gesellschaftliche Verantwortung Einstellungen zur Gleichberechtigung Einstellungen gegenüber Ausländerinnen und Ausländern
Umwelt und Politik	Umweltverhalten Umweltwissen Politisches Interesse Politisches und politökonomisches Wissen
Gesundheit	Gesundheitliches Risikoverhalten Somatische Beschwerden

Die Kompetenzen im Bereich Umwelt und Politik wurden unter anderem auch mit Hilfe von Wissensfragen erhoben. Im Text wird aus pragmatischen Gründen nicht immer zwischen Kompetenzen und Wissensindikatoren unterschieden. Da die Lernzielkategorie „Gesundheit“ anhand von somatischen Indikatoren und gesundheitlichem Risikoverhalten – in Form von Rauch- und Trinkverhalten – erfasst wurde, handelt es sich um Gesundheitsindikatoren.

Die jungen Erwachsenen wurden nicht nur nach ihren überfachlichen Kompetenzen, sondern auch nach ihren schulischen und beruflichen Erfahrungen im Bereich Kooperation sowie nach ihrer Arbeitszufriedenheit befragt.

Tabelle 5: Übersicht über die zusätzlich erfassten Konstrukte Kooperationserfahrungen und Arbeitszufriedenheit.

Bereiche	Schulische und berufliche Erfahrungen
Erfahrungen kooperativen Handelns	Zusammenarbeit: Erfahrungen, Umfang und Förderung zwischen der 7. und 9. Klasse sowie in der nachobligatorischen Schulzeit
Arbeitszufriedenheit	Allgemeine Arbeitszufriedenheit, Arbeitszufriedenheit im Hinblick auf Arbeitsanforderungen, Interessantheit der Aufgaben, Selbstständigkeit von Entscheidungen, Vorgesetztenverhalten bei Entscheidungen

4.3.2 Skalen

Die überfachlichen Kompetenzen wurden in der Regel auf der folgenden vierstufigen Antwortskala (Likertskala) erfasst: 1=„trifft gar nicht zu“, 2=„trifft eher nicht zu“, 3=„trifft teilweise zu“, 4=„trifft genau zu“.

Bei den meisten überfachlichen Kompetenzen wurden zwischen fünf und zehn Antworten auf Aussagen oder Fragen, die den Befragten im Fragebogen vorgelegt wurden, zu einer Skala zusammengefasst. Die Skalenbildung der Wissensfragen basiert sowohl auf der Grundlage der probabilistischen als auch der klassischen Testtheorie. Es handelt sich um Skalen, welche zwölf Items für das Wissen im Umweltbereich und neun Items für das Wissen über Politik umfassen. Im Gesundheitsbereich sowie im Bereich der Arbeitszufriedenheit existieren keine metrischen, sondern ordinale Skalen.

An dieser Stelle werden die Skalen zur Erfassung der überfachlichen Kompetenzen und der Wissensindikatoren kurz erläutert. Ein Beispiel-Item dient jeweils der Veranschaulichung. Die Wertebereiche werden nur dann aufgeführt, wenn sie sich nicht auf die Ausprägungen 1=„trifft gar nicht zu“ bis 4=„trifft genau zu“ beziehen. Die Entwicklung der einzelnen Skalen ist in Grob und Maag Merki detailliert beschrieben (2001). Die einzelnen Items finden sich im YAS-Fragebogen, der im Anhang integriert ist. Im Kapitel „Validierung“ wird auf die Gütekriterien eingegangen.

Selbstwert

Selbstwert kann als Fähigkeit, sich selbst als wertvoll einzuschätzen und sich selbst zu akzeptieren, verstanden werden. Die Items zur Erfassung des globalen Selbstwertes wurden in Anlehnung an Rosenberg (1965, S. 305-307), an Ferring und Filipp (1996), welche das Instrument in die deutsche Sprache übersetzt haben, und an eine Adaption für Jugendliche von Fend und Prester (1986) ausgearbeitet. Der Selbstwert wird mit sechs Items wie z.B. der negativ formulierten Aussage „Ich habe Mühe, mich so anzunehmen wie ich bin“ (-) erfasst (Grob & Maag Merki, 2001, S. 251-259).

Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die Erfolgszuversicht respektive die Überzeugung, (neuen) Anforderungen gewachsen zu sein. In Anlehnung an Krampen (1991) und Schwarzer (1994) wurde die bereichsunspezifische Selbstwirksamkeit erfasst. Grob und Maag Merki spitzten die Skala im Hinblick auf die internale Kausalattribution zu, da diese im schulischen Kontext von grosser Bedeutung sind. Das Konstrukt wurde mit Hilfe von fünf Items wie beispielsweise „Wenn ich etwas wirklich will und mir alle Mühe gebe, kann ich es erreichen“ operationalisiert (Grob & Maag Merki, 2001, S. 269-276).

Relative Eigenständigkeit

Relative Eigenständigkeit meint die relative Resistenz gegen soziale Beeinflussungen, insbesondere in Gruppen. Auf dem Hintergrund der „Selbstkonzeptskala zur Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen Anderen“ (FSST) nach Deusinger (1986) und der Skala zur Erfassung von Autonomie im Zusammenhang mit psychischer Gesundheit nach Tönnies, Plöhn und Krippendorf (1996) konzipierten Grob und Maag Merki fünf Items. Ein Beispiel dafür ist die negativ formulierte Aussage „Wenn ich merke, dass die meisten Leute um mich herum anderer Auffassung sind, behalte ich meine Ansichten lieber für mich“ (-) (2001, S. 288-291).

Selbstreflexion

Unter Selbstreflexion ist die bewusste Auseinandersetzung mit sich selbst, mit den eigenen Merkmalen, Stärken und Schwächen zu verstehen. Die Selbstreflexion umfasst auch die Kritik gegenüber dem eigenen Wahrnehmen, Denken und Handeln. Bei der Operationalisierung dieses Konstruktes orientierten sich Grob und Maag Merki an der Skala „Private Selbstaufmerksamkeit“ von Filipp und Freudenberger (1989) sowie an der Selbstreflexionsskala von Tönnies et al. (1996). Dabei wurden insgesamt sechs eigene Items zur kritischen Selbstbefragung entwickelt wie beispielsweise „Wenn mich das Verhalten einer Person stört, überlege ich mir gut, ob es an mir liegen könnte“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 297-302).

Wahrnehmung eigener Gefühle

Die Wahrnehmung eigener Gefühle meint die Achtsamkeit (Goleman, 1998) gegenüber eigenen Emotionen. Die von Grob und Maag Merki entwickelte Skala versucht, diese Achtsamkeit mit Hilfe von vier Items einzufangen. Ein Beispiel dafür ist etwa die Aussage „Meine Gefühle sind mir wichtig“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 309-315).

Umgang mit belastenden Gefühlen

Der Umgang mit belastenden Gefühlen bezieht sich auf die Qualität und Effizienz der Handlungskontrolle. Kuhl (1983) unterscheidet zwischen Handlungs- und Lageorientierung. Die Handlungsorientierung umfasst das zielstrebige Handeln des Individuums und stellt eine effiziente Strategie dar. Die Lageorientierung wird hingegen als Zustand beschrieben, in welchem die Aufmerksamkeit des Individuums auf die Analyse der inneren und äusseren Situation gerichtet ist, was eine aktive Selbstregulation verhindert. Im YAS-Fragebogen haben Grob und Maag Merki auf folgende Inventare zurückgegriffen, um den Umgang mit belastenden Gefühlen zu operationalisieren: Skala zur Lageorientierung nach Misserfolgen (LOM) nach Kuhl (1983), Skala zur Emotionskontrolle bei Jugendlichen von Fend und Prester (1986) sowie Neurotizismus-Skalen aus der Persönlichkeitspsychologie. Das Konstrukt beinhaltet sechs Items wie z.B. „Misserfolge belasten mich noch lange nachher“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 323-328).

Kreativität

Kreativität gilt als Fähigkeit, sich von routinierten Denk- und Wahrnehmungsweisen zu lösen und Neues oder Ungewohntes zu integrieren (Harten, 1997). Für diese Untersuchung wurden vier Items konzipiert, welche das Selbstbild eigener kreativer Fähigkeiten umschreiben wie beispielsweise „Ich habe immer wieder neue und phantasievolle Ideen“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 336-344).

Fähigkeit zur Selbstständigkeit

Die Fähigkeit zur Selbstständigkeit kann als Kompetenz bezeichnet werden, sich von einer zu lösenden Aufgabe ein Bild zu machen, die Sachlage zu analysieren, mögliche Denk- und

Handlungsabläufe zu prüfen und im Hinblick auf das Ziel zu überwachen. Selbstständigkeit ist zudem durch Verantwortlichkeit gekennzeichnet und steht in einem wesentlichen Zusammenhang zur Kooperationsfähigkeit. In Anlehnung an die Skala ‚Verantwortlichkeit‘ nach Weinert, Streufert und Hall (1982) wurden drei Items konzipiert wie zum Beispiel „Ich fühle mich wohl, wenn ich selbstständig arbeite“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 383-388).

Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme

Die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme lässt sich im bewussten und absichtlichen Einsatz der eigenen Handlungen zur Zielerreichung feststellen (Edelmann, 1993). Sie ist in Kooperationssituationen von grosser Bedeutung. Grob und Maag Merki haben drei Items konzipiert, um die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme zu messen. Beispiel hierfür ist das Item „Ich fühle mich wohl, wenn ich für eine Aufgabe Verantwortung übernehme“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 394-396).

Fähigkeit zur Zusammenarbeit

Die Fähigkeit zur Zusammenarbeit ist ein wesentlicher Bestandteil der Kooperationsfähigkeit. Grob und Maag Merki haben hierzu drei Items entwickelt wie etwa „In der Regel gelingt es mir gut, mit anderen zusammenzuarbeiten“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 400-402).

Bereitschaft zur beruflichen Weiterbildung

Die Bereitschaft zur beruflichen Weiterbildung sowie die Einschätzung der Notwendigkeit zum lebenslangen Lernen wurden in Anlehnung an das Instrument „Self-Directed Learning Readiness Scale“ (SDRLS) von Guglielmino und Guglielmino (1991) erhoben. Gefragt wurde nach der Bereitschaft, sich unter verschiedenen Bedingungen weiterzubilden. Ein Item aus dieser Skala von insgesamt fünf Items lautet z.B. „Wie gross ist Ihre grundsätzliche Bereitschaft, innerhalb der ersten fünf Jahre nach dem Abschluss Ihrer Berufsausbildung einen Weiterbildungskurs in der Freizeit (Kursgeld muss selbst bezahlt werden) zu besuchen?“ Die Ausprägungen reichen von 1=„sehr kleine Bereitschaft“ bis 4=„sehr grosse Bereitschaft“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 430-433).

Intrinsische Weiterbildungsmotivation

Die intrinsische Weiterbildungsmotivation wird als Absicht definiert, eine bestimmte Lernaktivität um ihrer selbst willen durchzuführen, da sie interessant oder herausfordernd scheint (Schiefele & Schreyer, 1994). Auf dem Hintergrund der Lernmotivationsforschung nach Deci und Ryan (1993) sowie des Instrumentes von Vallerand et al. (1992) wurden fünf Items zur intrinsischen Lernmotivation entwickelt. „Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies, um eine spannende Berufstätigkeit auszuüben“ ist ein Beispiel aus den fünf Items (Grob & Maag Merki, 2001, S. 447-452).

Extrinsische Weiterbildungsmotivation: materielle Ziele und äusserer Druck

Die extrinsische Weiterbildungsmotivation bezieht sich einerseits auf die Absicht weiterzulernen, um damit positive Folgen herbeizuführen, andererseits steht sie auch im Zusammenhang mit der Vermeidung von negativen Folgen. Die erste Form, welche auf materielle Ziele ausgerichtet ist, wird in der Tradition von Schiefele und Moschner (1997) konzipiert und beispielsweise durch das Item „Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies, um gute berufliche Aufstiegsmöglichkeiten zu haben“ erfasst. Die Skala beinhaltet vier Items. Die zweite Form, die sich als Weiterbildung auf äusseren Druck hin bezeichnen lässt, ist in Anlehnung an Deci und Ryan (1993) mit Aussagen wie „Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies nur dann, wenn dies wirklich von mir verlangt wird“. Fünf Items gehören zu dieser Skala (Grob & Maag Merki, 2001, S. 455-466).

Leistungsmotivation

Im Sinne von Pekrun und Helmke (1991) kann Leistungsmotivation als Bereitschaft definiert werden, die auf Erfolgserreichung und Misserfolgsvermeidung zielt. Die deutsche Übersetzung der „Achievement Motivation Scale“ (AMS) von Dahme et al. (1993) enthält zwei Dimensionen, die „Hoffnung auf Erfolg“ und die „Furcht vor Misserfolg“. Erfolgs- und Misserfolgsmotive werden miteinander verrechnet. Das Ergebnis kann im Sinne eines Nettowertes der „Hoffnung auf Erfolg“ interpretiert werden. Aus diesen beiden Dimensionen wurden je vier Items ausgewählt. Ein Beispiel für die „Hoffnung auf Erfolg“ ist z.B. das Item „Mir gefällt es, etwas Neues und Unbekanntes auszuprobieren, auch wenn es daneben gehen kann“. Die Aussage „Arbeiten, bei denen meine Fähigkeiten auf die Probe gestellt werden, mag ich nicht“ ist exemplarisch für die „Furcht vor Misserfolg“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 474-481).

Volition

Volition kann mit „Wille“ umschrieben werden und bezieht sich auf die Intentionsbildung und die Initiierung von Handlungen (Kuhl, 1996). Die fünf Items, die in dieser Studie zur Anwendung gelangten, wurden basierend auf der von Schiefele und Moschner (1997) entwickelten Skala „Realisierung von Lernintentionen“ konzipiert. Ein Beispiel hierzu ist die folgende negativ formulierte Aussage: „Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe, dauert es gewöhnlich lange, bis ich mit dem Arbeiten beginne“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 504-508).

Planungsstrategien

Planungsstrategien fokussieren die Fähigkeiten eines Individuums, Arbeitsabläufe vorzustrukturieren, sich einen Arbeits- und Zeitplan zu erstellen und die Reihenfolge der einzelnen Arbeitsschritte zu bestimmen. Das Item „Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe, plane ich genau, wie ich die Aufgabe am besten lösen kann“ steht exemplarisch für die insgesamt fünf Items in diesem Bereich (Grob & Maag Merki, 2001, S. 512-514).

Transformationsstrategien

Transformationsstrategien haben zum Ziel, wichtige Informationen hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Lösungsprozess zu sammeln und sinnstiftend zu strukturieren. Grob und Maag Merki haben hierzu vier Items formuliert wie etwa „Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe, zeichne ich mir die wichtigsten Dinge auf“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 520-523).

Elaborationsstrategien

Mit Elaborationsstrategien werden Lerntätigkeiten bezeichnet, die dazu dienen, neu erworbenes Wissen in bereits bestehendes zu integrieren (Wild & Schiefele, 1994). In der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernstrategie-Inventaren (Heyn et al., 1994; Wild & Schiefele, 1994) wurden fünf Items ausgewählt wie zum Beispiel „Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe, erinnere ich mich daran, wie ich vergleichbare Aufgaben lösen konnte“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 528-531).

Monitoring

Monitoring bedeutet Überwachen und Bewerten von Denk- und Handlungsschritten, indem mit dem angestrebten Ziel verglichen wird. Fünf Items wurden ausgearbeitet, um diesen Bereich zu erfassen. „Währenddem ich eine schwierige Aufgabe bearbeite, schaue ich von Zeit zu Zeit, ob ich auf dem richtigen Weg bin“ ist ein Beispiel dafür (Grob & Maag Merki, 2001, S. 536-539).

Persistenz

Persistenz bedeutet, mit Ausdauer und Beharrlichkeit ein Ziel zu verfolgen. Erfasst wurde dieses Konstrukt mit Hilfe von sechs Items wie beispielsweise „Auch wenn ich bei Aufgaben auf Schwierigkeiten stosse, bleibe ich hartnäckig daran“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 543-547).

Evaluationsstrategien

Evaluationsstrategien beziehen sich auf den Bewertungs- und Beurteilungsprozess von Teilzielen. Dieser Prozess verläuft über den Vergleich von Ist- und Soll-Werten. Mit fünf Items wie etwa „Nach Abschluss einer schwierigen Aufgabe versuche ich herauszufinden, was ich besonders gut und was ich weniger gut gelöst habe“ wird nach diesen Strategien gefragt (Grob & Maag Merki, 2001, S. 550-555).

Umweltwissen

Umweltwissen gilt als Kernkomponente des Umweltbewusstseins. Für den YAS-Fragebogen wurden zehn Items zur Erfassung des Umweltwissens ausgearbeitet. Es handelt sich dabei um eine Skala im Sinne des Rasch-Modelles. Gefragt wurde beispielsweise: „Was ist das Hauptproblem an sogenannten FCKW?“ oder „Sind die folgenden Energiearten erneuerbar oder nicht?“ Die Befragten erhielten vier Antwortmöglichkeiten sowie die Kategorie 'weiss ich nicht' (Grob & Maag Merki, 2001, S. 571-578).

Umweltverhalten

Umweltverhalten bezieht sich auf konkretes Verhalten wie beispielsweise Wasser- und Energiesparen, Mobilitäts- und Konsumverhalten und umweltpolitisches Engagement. In Anlehnung an Kaiser (1998) wurde ein Set von zehn Verhaltensumschreibungen ausgearbeitet. Ein Beispiel hierfür ist etwa die Aussage „Ich kaufe Artikel, zu denen es eine Nachfüllpackung gibt“. Die Ausprägungen der Items reichen von 1=„nie“ bis 4=„immer“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 589-595).

Interpersonale Verantwortung

Verantwortung im interpersonalen Bereich beschreibt die individuelle Hilfsbereitschaft in konkreten Alltagssituationen. Grob und Maag Merki konzipierten eine Skala mit vier Items wie zum Beispiel „Wenn eine Person im Tram, Bus oder Zug beim Aussteigen einen Gegenstand liegen lässt, mache ich sie darauf aufmerksam“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 619-623).

Gesellschaftliche Verantwortung

Die gesellschaftliche Verantwortung ist ein Indikator für Wertvorstellungen und äussert sich in der sozialen Orientierung gegenüber anderen. Grob und Maag Merki haben ein eigenes Instrument zum Thema gesellschaftliche Verantwortung entwickelt, wobei drei Items aus der Skala „Soziale Orientierung“ des revidierten Freiburger Persönlichkeitsinventars FPI-R (Fahrenberg et al., 1989) übernommen und leicht modifiziert wurden. Die Skala umfasst Aussagen wie zum Beispiel „In der Schweiz wird zuviel Geld für Sozialhilfe ausgegeben“ (-) (Grob & Maag Merki, 2001, S. 630-635).

Einstellung zur Gleichberechtigung der Geschlechter

In dieser Untersuchung bezieht sich die Einstellung der Geschlechter auf Vorstellungen zur Rollenverteilung von Frau und Mann. Als Indikator wurde eine Skala ausgewählt, welche im Zusammenhang mit dem Projekt „Cross-Curricular-Competences“ (CERI, Center for Educational Research and Innovation) bei Jugendlichen zur Anwendung kam (Fend, 1997). Die Einstellung zur Gleichberechtigung wurde beispielsweise mit dem Item „Frauen sollten sich für öffentliche Ämter und für Regierungspositionen genauso bewerben wie Männer“ erfasst (Grob & Maag Merki, 2001, S. 642-651).

Einstellung zu Ausländern

Die Einstellung zu Ausländerinnen und Ausländern lässt sich mit der Toleranz und Wertschätzung gegenüber Fremdgruppen umreissen. In der Auseinandersetzung mit der ALLBUS-Studie (1996) wurden vier Items konzipiert, welche die Einstellung gegenüber Migrantinnen und Migranten messen. „Die in der Schweiz lebenden Ausländer haben das genau gleiche Recht auf Arbeit wie Schweizer“ ist ein Beispiel-Item aus dieser Skala. Die Wertebereiche liegen zwischen 1=„stimme überhaupt nicht zu“ bis 4=„stimme voll und ganz zu“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 658-679).

Distanz zur Politik

Die Distanz zur Politik umfasst das persönliche Interesse und den emotionalen Bezug zu politischen Themen. Die in der 12. Shell-Jugendstudie (1997) verwendete Skala „persönliche Distanz zur Politik“ wurde in einer gekürzten Version übernommen. Erhoben werden Aussagen wie „Politik ist langweilig“ oder „Politik hat nichts mit dem wirklichen Leben zu tun“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 707-709).

Politisches und politökonomisches Wissen

Ausgangspunkt zur Erfassung des politischen und politökonomischen Wissens sind die Fragen aus den Rekrutenbefragungen von Klöti und Risi (1991) sowie einige Fragen aus dem Instrumentarium der IEA-Studien (Torney et al., 1975) resp. aus der deutschsprachigen Version des Projektes „Cross-Curricular-Competences“ (CERI, 1997). Zehn Fragen wurden ausgearbeitet. Beispiele dafür sind etwa „Bekanntlich kennt die Schweiz im Bund das Zweikammersystem. Die Bedeutung des Ständerates liegt vor allem darin, ...“ oder „Was bedeutet Deregulierung?“ Die Skalen enthalten vier mögliche Antwortkategorien sowie die Kategorie „weiss ich nicht“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 715-719).

Kontingenzüberzeugungen zu Erfolg und sozialem Aufstieg: Legitime Mittel und illegitime Mittel

Kontingenzüberzeugungen erfassen subjektiv eingeschätzte Ursachen für sozialen Erfolg und Aufstieg in der Gesellschaft, wobei zwischen tendenziell „legitimen“ und „illegitimen“ Mitteln unterschieden wird. Die Items basieren auf dem Instrument von Sandberger et al. (1983), die durch Baumert et al. (1997) für Jugendliche und junge Erwachsene adaptiert wurden. Kontingenzüberzeugungen werden in zwei Dimensionen gemessen. Fünf Items messen eher „legitime Mittel“, um sozial erfolgreich zu sein. Gefragt wird folgendermassen: „Wovon hängt es Ihrer Meinung nach in der Schweiz ab, ob jemand Erfolg hat und sozial aufsteigt?“ Eine Antwortmöglichkeit lautet zum Beispiel „Man muss eine gute Schul- und Berufsausbildung haben“. Weitere fünf Items beziehen sich auf weniger erfolgsversprechende Normvorstellungen, inwiefern Menschen in der Schweiz sozialen Erfolg erlangen. Beispiele hierfür sind etwa „Man muss rücksichtslos und hart sein“ oder „Man muss aus der richtigen Familie stammen“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 732-744).

4.3.3 Die Erfassung der überfachlichen Kompetenzen anhand von Selbsteinschätzungen

Der Zusammenhang zwischen Kompetenz und Handlung (Performanz) steht im Kontext von konkreten Situationen. Situation und Person beeinflussen das individuelle Handeln, welches daher kaum oder höchstens teilweise konsistent ist über Situationen und Zeit hinweg. Diese Annahme basiert auf dem Ansatz des dynamischen Interaktionsmus von Person und Umweltvariablen. Die subjektive Interpretation der jeweiligen Situation ist für die Ausgestaltung der eigenen Handlungen allerdings sehr zentral (Krampen, 2000, S. 81).

Zur Erfassung der überfachlichen Kompetenzen wurde in Anlehnung an die Selbstkonzeptforschung die Selbstbeurteilung gegenüber der Fremdbeurteilung bevorzugt. Das Selbstkonzept bezieht sich auf die Selbstwahrnehmung und -bewertung der eigenen Person. Diese Überzeugungen berühren individuelle Merkmale, aber auch Handlungen. Sie beziehen sich auf Gefühle und Gedanken, die sich aufgrund von Interaktionen mit anderen Menschen in bestimmten sozio-kulturellen Kontexten bilden. Dabei entstehen verschiedene Facetten des Selbstkonzeptes, die miteinander in Beziehung stehen (Flammer & Alsaker, 2002, S. 148).

Da es sich bei den überfachlichen Kompetenzen um Potenziale handelt, eignet sich die Erfassung durch Selbstbeurteilung. Dieses Verfahren hat den Vorteil, dass eine grosse Stichprobe befragt werden kann. Der Nachteil dieser Vorgehensweise liegt darin, dass Menschen die Tendenz haben, sich selbst zu überschätzen. Dieser „Entwicklungsoptimismus“ zeigt sich insbesondere bei Kindern, aber auch die Mehrheit der Erwachsenen in der westlichen Kultur tendiert zur Überschätzung der eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten (Flammer & Nakamura, 2002, S. 90). Dieser Selbstüberschätzung kommt eine schützende Funktion zu, die als Bemühung interpretiert werden kann, die eigene Identität aufrechtzuerhalten (Flammer & Alsaker, 2002, S. 149).

Dem Zusammenhang zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung wird in diesem Forschungsprojekt nachgegangen, indem die Selbstbeurteilung der eigenen überfachlichen Kompetenzen der Fremdeinschätzung in einem Assessmentverfahren⁵⁶ gegenübergestellt wird. Der Einbezug der Fremdbeurteilung dient der Validierung des Instrumentes. Es ist umstritten, ob die Selbsteinschätzung oder die Fremdbeurteilung ein verbindlicheres Messverfahren darstellen. Wahrnehmungsprozesse sind generell subjektiv und selektiv, sodass nicht von einer genaueren Realitätsabbildung durch die Selbst- oder Fremdeinschätzung, sondern viel mehr von gleichwertig validen Informationen gesprochen werden muss (Clausen, 2000; Ditton, 2000a). Clausen (2003) weist empirisch nach, dass im Zusammenhang mit der Beurteilung der Unterrichtsqualität die Fremdeinschätzungen im Vergleich zueinander genauso heterogen sind wie die Fremd- und die Selbsteinschätzung. Der Autor kommt daher zum Schluss, dass keine der Sichtweisen näher an die Unterrichtswirklichkeit herankommt als die andere (S. 186).

Verschiedene Studien belegen einen Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept eigener Kompetenzen und Handlungsergebnissen (Rost & Hanses, 2000; Klieme, Neubrand & Lüdtke, 2001). Wie eng Selbstkognitionen und tatsächliches Verhalten zusammenhängen, variiert jedoch stark je nach Kontext. Es ist aber zu vermuten, dass Kompetenzselbstkonzepte valide Indikatoren zur Erfassung der überfachlichen Kompetenzen darstellen.

⁵⁶ Das Assessment fand Ende 2002 unter der Leitung von P. Schuler, stellvertretender Leiterin des Forschungsbereichs „Schulqualität und Schulentwicklung“ (FS&S), statt.

4.4 Validierung des Erhebungsinstrumentes

Im Folgenden wird in einem kurzen Überblick auf die innerhalb der Pilotstudie (N=468) durchgeführte Validierung des Instrumentes verwiesen. Genauere Ausführungen dazu können in der Dissertation von Grob und Maag Merki (2001) nachgelesen werden.

In einem zweiten Schritt wird die mit den Daten der Hauptstudie (N=24'570) vorgenommene Validierung dargestellt. Dabei wird zur Validierung des vorliegenden Instrumentes weitgehend das von Wittenberg (1991, S. 79-80, S. 158-160) vorgeschlagene Vorgehen befolgt.

4.4.1 Validierung des Instrumentes (Pilotstudie)

In der Pilotstudie (N=468) wurden vor allem die „curriculare Validität“ und die „Konstruktvalidität“ überprüft. Dabei wurden zur Ermittlung der Konstruktvalidität folgende Prüfverfahren verwendet:

1. Systematische Reliabilitäts- und Homogenitätsüberprüfungen bei den zu bildenden Skalen
2. Bereichsspezifische konstruktübergreifende Faktorenanalyse
3. Analysen der Interkorrelationen zwischen den einbezogenen Konstrukten (konvergente Validität)
4. Externe Validierung der Konstrukte mittels des „Fünf-Faktoren-Modelles (FFM)“ (Schallberger & Venetz, 1999) zur Erfassung der fünf „grossen“ Persönlichkeitsfaktoren
5. Eine konstruktübergreifende Gesamtfaktorenanalyse zur Betrachtung der Beziehungen zwischen den einbezogenen Skalen

4.4.2 Validierung des Instrumentes (Hauptstudie)

Zur Validierung des vorliegenden Instrumentes wird sowohl die Reliabilität (Zuverlässigkeit) als auch die Validität (Gültigkeit) überprüft.⁵⁷

Im Zusammenhang mit der Reliabilität macht Wittenberg (1991, S. 79) darauf aufmerksam, dass diese eine zwingende Voraussetzung für die Validität darstellt. Die Skalen können als reliabel bezeichnet werden, wenn die Homogenität der Konstrukte sowohl durch die Überprüfung der Reliabilitätskoeffizienten CRONBACH's ALPHA als auch durch die Faktorenanalyse der einzelnen Skalen nachgewiesen werden kann (Wittenberg, 1991, S. 79-80). Laut Rimann und Udris (1997; 1993) gilt: je grösser ein Alpha-Wert, umso homogener die Skala. Gemäss der üblichen Konvention wird eine interne Konsistenz von $\alpha > 0.50$ als „brauchbar“, $\alpha > 0.60$ als „befriedigend“ und $\alpha > 0.80$ als „gut“ bezeichnet (S. 55; S. 286 ff.).

Zudem wird die Reliabilität durch die Wiederholung der Messung (siehe Pilotstudie und Hauptstudie), durch „Kontrollgruppenvergleiche“ und durch das „Split-Half-Verfahren“⁵⁸ ermittelt (Wittenberg, 1991, S. 158).

In der vorliegenden Studie wird zur Überprüfung der Reliabilität des Instrumentes sowohl die „interne Konsistenz“ als auch die „Faktorenstruktur“ jedes Konstruktes überprüft. Des

⁵⁷ Reliabilität bezeichnet die Präzision oder Genauigkeit, mit der ein Test eine Personeneigenschaft misst (Rost, 1996, S. 34). Dabei handelt es sich nicht um eine inhaltliche, sondern um eine rein formale Exaktheit der Merkmalserfassung (Rauchfleisch, 1994, S. 57). Validität meint das Ausmass, in dem der Test das misst, was er messen soll (Rost, 1996, S. 32).

⁵⁸ Beim „Split-Half-Verfahren“ wird die Reliabilität der Skalen innerhalb verschiedener Teilstichproben überprüft.

Weiteren werden die von Wittenberg vorgeschlagenen Verfahren der „Messwiederholung“ und des „Split-Half-Verfahrens“ verwendet.

Bei der Überprüfung der Validität wird zwischen „materialer Validität“ und „formaler Validität“ unterschieden (Wittenberg, 1991, S. 80).

Die „materiale Validität“ umfasst folgende drei Gültigkeiten (Wittenberg, 1991, S. 80):

- Inhaltsgültigkeit (Überprüfung durch Expertenurteil)
- Kriteriumsgültigkeit (interne und externe Validität)
- Konstruktgültigkeit (Überprüfung der Korrektheit des theoretischen Konstruktes mittels verschiedener Testverfahren)

Die unter „Kriteriumsgültigkeit“ erwähnte „externe Validität“ meint, dass ausserhalb des Tests liegende Daten beigezogen werden. Von „interner Validität“ kann dann gesprochen werden, wenn sich die Annahmen über das Antwortverhalten anhand der Datenmatrix bestätigen lassen (Rost, 1996, S. 33).

Die „externe Validierung“ der Skalen wurde bereits in der Dissertation von Grob und Maag Merki (2001) vorgenommen. Dort wurden die überfachlichen Kompetenzen mit dem „Fünf-Faktoren-Modell“ (Schallberger & Venetz, 1999) verglichen.⁵⁹

Innerhalb eines weiteren Projektes, das ebenfalls in Zusammenhang mit der YAS-Studie steht, wurde durch ein Assessment Center eine weitere externe Validierung des vorliegenden Instrumentes durchgeführt. Dabei konnte die Selbsteinschätzung der Skalen „Fähigkeit zur Selbstständigkeit“, „Relative Eigenständigkeit“, „interpersonale Verantwortung“, „Engagement, Initiative und Volition“ sowie „Kommunikationsfähigkeit“ durch externe Beobachtungen validiert werden. Insgesamt zeigte sich, dass die Selbstbeurteilungen der Jugendlichen allgemein höher ausfielen als die Fremdbeurteilungen, und dass die beiden Beobachtungen nicht zwingend in signifikantem Zusammenhang zueinander stehen (Schuler, 2003).

Neben der „materialen Validität“ wird in der Fachliteratur auch die „formale Validität“ erwähnt. Eine solche kann dann als gegeben bezeichnet werden, wenn die Skalen homogen sind und entsprechend nur eine Dimension messen.

In Anlehnung an die erwähnten Vorschläge zur Validierung wird das vorliegende Instrument zur Erfassung von überfachlichen Kompetenzen wie folgt überprüft:

⁵⁹ Ausführungen dazu können in Grob & Maag Merki (2001) nachgelesen werden.

-
- Überprüfung der internen Konsistenz der einzelnen überfachlichen Kompetenzen
 - Überprüfung der Homogenität der einzelnen überfachlichen Kompetenzen
 - „Split-Half-Verfahren“, indem sämtliche Überprüfungen sowohl für die Gesamtstichprobe, als auch für die Teilstichproben „Frauen und Männer“, „Rekruten und Nichtrekruten (Jugendstichprobe)“ und die Stichproben der drei Sprachregionen überprüft werden
 - Faktorenanalyse für die Gesamtstichprobe und für die Teilstichproben „Rekruten und Nichtrekruten“ und die drei Sprachregionen

4.4.2.1 Ergebnisse

4.4.2.1.1 Itemkennwerte und Reliabilitäten der Konstrukte

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen der Konstrukte. Zudem werden sowohl die Item-Trennschärfen als auch die Konsistenzkoeffizienten für die Pilot- und Hauptstudie aufgezeigt.

Sämtliche Werte der Pilotstudie wurden von Grob und Maag Merki (2001) übernommen.

Tabelle6: Deskriptive Statistiken, Trennschärfen und Zuverlässigkeiten für die Pilotstudie und die Hauptstudie.

Überfachliche Kompetenzen (Anzahl Items)	M Haupt- studie (N= 24'570)	SD Haupt- studie (N= 24'570)	Item-Trenn- schärfe (Spannweite) Pilotstudie (N=182 ¹) Hauptstudie (N=24'570)	Innere Konsistenz (Cronbach's Alpha) Pilotstudie (N=182 ¹) Hauptstudie (N= 24'570)		
Selbstwert (6)	19.91	3.25	.55-.69	.37-.60	.84	.77
Selbstwirksamkeit (5)	16.52	2.54	.42-.47	.45-.50	.71	.71
Selbstreflexion (6)	17.06	3.45	.47-.55	.45-.56	.77	.76
Wahrnehmung eigener Gefühle (4)	13.26	2.26	.50-.59	.54-.62	.74	.78
Umgang mit belastenden Gefühlen (6)	15.69	3.62	.49-.61	.41-.57	.77	.76
Relative Eigenständigkeit (5)	15.10	3.12	.45-.64	.39-.60	.80	.77
Kreativität (4)	11.18	2.55	.56-.68	.43-.64	.80	.75
Fähigkeit zur Zusammenarbeit (3)	10.21	1.62	.69-.75	.60-.72	.74	.82
Fähigkeit zu Selbstständigkeit (3)	10.01	1.65	.47-.61	.41-.62	.73	.71
Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme (3)	9.67	1.75	.53-.73	.58-.74	.81	.82
Volition (5)	14.17	3.78	.55-.75	.60-.77	.85	.87
Planungsstrategien (5)	14.32	3.08	.46-.65	.51-.65	.77	.79
Transformationsstrategien (4)	10.61	2.89	.52-.58	.50-.61	.75	.76
Elaborationsstrategien (5)	15.26	2.82	.40-.58	.35-.60	.74	.73
Monitoring (5)	15.58	2.62	.44-.65	.48-.57	.76	.75
Persistenz (5 ²)	18.60	3.10	.50-.63	.41-.61	.79	.78
Evaluationsstrategien 5)	14.84	2.97	.36-.63	.38-.60	.71	.73
Gesellschaftliche Verantwortung (6)	17.95	3.26	.34-.50	.29-.46	.70	.65
Interpersonale Verantwortung (6 ³)	20.76	2.81	.41-.51	.43-.59	.66	.76
Intrinsische Weiterbildungsmotivation (5)	17.09	2.73	.39-.71	.55-.65	.77	.79
Extrinsische Weiterbildungsmotivation: Materielle Ziele (4)	11.54	2.88	.52-.70	.51-.66	.82	.78
Extrinsische Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck (5)	17.21	2.76	.82-.83	.49-.67	.83	.80
Berufliche Weiterbildungsbereitschaft (5)	13.53	3.32	.33-.64	.41-.65	.73	.75
Leistungsmotivation (8)	23.10	4.23	.47-.62	.43-.56	.82	.78
Umweltverhalten (10)*	19.06	4.54	.41-.63	.37-.58	.80	.78
Umweltwissen (10)*	5.28	2.28	.37-.54	.20-.48	.80	.68
Einstellung zur Geschlechterfrage (6)*	20.56	3.79	.32-.68	.50-.70	.79	.83
Einstellung zu Ausländern (4)*	17.91	6.44	.38-.60	.52-.60	.70	.76
Distanz zur Politik (6)*	17.29	3.81	.49-.71	.48-.63	.83	.79
Politisches und politökonomisches Wissen (9 ⁴)*	3.48	2.68	.51-.67	.40-.56	.86	.81
Kontingenzüberzeugung: legitime Mittel (5)*	16.43	2.41	.28-.56	.42-.56	.70	.72
Kontingenzüberzeugung: illegitime Mittel (5)*	12.03	3.68	.62-.78	.60-.70	.87	.84

Anmerkungen (vgl. Maag Merki & Grob, 2003, S. 136):

* Bei den mit einem Stern bezeichneten Konstrukten basieren die für die Pilotstudie ausgewiesenen Konsistenzwerte auf ca. der halben Stichprobe, da zwei Fragebogenversionen verwendet wurden (N beträgt ca. 91).

(x) Anzahl Items pro Konstrukt

¹ Die Auswertungen basieren auf einer nach den Kriterien Schultypus und Geschlecht zur Grundgesamtheit bestimmten Quotastichprobe. Diese umfasst 182 von den in der Pilotstudie insgesamt befragten 468 Personen.

² In der Pilotstudie wurde das Konstrukt „Persistenz“ durch 6 Items erfasst.

³ In der Pilotstudie wurde das Konstrukt „Interpersonale Verantwortung“ durch 4 Items erfasst.

⁴ In der Pilotstudie wurde dieses Konstrukt durch 10 Items erfasst.

Wie obige Tabelle verdeutlicht, erweist sich die interne Konsistenz aller Skalen als befriedigend ($\alpha > 0.60$), meistens als gut. Somit können sie als homogen bezeichnet werden.

Von den 32 Konstrukten wird der Reliabilitätskoeffizient von 0.70 (Wittenberg, 1991, S. 80) nur in zwei Fällen unterschritten. Es handelt sich um die beiden Konstrukte „interpersonale Verantwortung“ und „gesellschaftliche Verantwortung“. Bei der Skala der „interpersonalen Verantwortung“ findet die Unterschreitung in der Pilotstudie, bei der „gesellschaftlichen Verantwortung“ in der Hauptstudie statt.

Der mittlere Wert für die interne Konsistenz beträgt in der Pilotstudie wie in der Hauptstudie 0.77. Die meisten Reliabilitätskoeffizienten von beiden Studien erweisen sich als weitgehend gleich. Bedeutende Differenzen der Alphawerte (Differenz >0.05) der Pilot- und der Hauptstudie können einzig bei den Konstrukten „Selbstwert“, „Umweltwissen“, „Einstellungen zu Ausländern“ und „interpersonale Verantwortung“ beobachtet werden.

Bei den ersten beiden Skalen liegt die innere Konsistenz in der Hauptstudie etwas tiefer, bei den letzten beiden dagegen leicht höher als in der Vorstudie.

Auch die Item-Trennschärfen weisen auf homogene Subtests hin. Die Spannweite der Trennschärfen fallen für die Pilot- und die Hauptstudie ziemlich ähnlich aus.

Da eine Elimination von Items sowohl in der gesamten Stichprobe als auch in den Teilstichproben keine höheren Konsistenzkoeffizienten erzeugte, wurden alle Skalen für die Auswertung so belassen.

4.4.2.1.2 Split-Half-Verfahren: Itemkennwerte und Reliabilitäten der Konstrukte

Im Folgenden wird mit dem „Split-Half-Verfahren“ die Homogenität der Skalen von verschiedenen Teilstichproben überprüft.

In einem ersten Schritt werden die Stichproben der „Männer und Frauen“, in einem zweiten die der „Rekruten und Nichtrekruten (Jugendstichprobe)“ und in einem dritten die der drei Sprachregionen überprüft.

In den folgenden Tabellen werden für alle Teilstichproben die Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die Trennschärfen- und Reliabilitätskoeffizienten dargestellt.

Ein Vergleich der inneren Konsistenzen der Skalen der Frauen- und Männerstichprobe ergab weitgehend vergleichbare Ergebnisse (vgl. Tabelle 7). Sowohl für die Frauen- als auch für die Männerstichprobe erweist sich die innere Konsistenz sämtlicher Konstrukte als befriedigend, meist als gut. Einzig der Wert der inneren Konsistenz von „gesellschaftlicher Verantwortung“ ist geringer als 0.70. Dabei fällt der Wert der Frauen geringer aus als derjenige der Männer.

Bedeutende Unterschiede (Differenz >0.05) zwischen den inneren Konsistenzen der beiden Teilpopulationen zeigen sich ausschliesslich bei der Skala „Kreativität“, und zwar zugunsten der Frauen.

Aufgrund der Itemtrennschärfen kann die Homogenität der Subtests nicht nur für die Gesamtstichprobe, sondern auch für die beiden Teilstichproben der Frauen und Männer nachgewiesen werden.

Tabelle7: Deskriptive Statistiken, Trennschärfen und Zuverlässigkeiten für die Hauptstudie getrennt nach Frauen (N=963) und Männern (N=22'368).

Überfachliche Kompetenzen (Anzahl Items)	M w/m (w, N=963) (m, N=22'368)		SD w/m		Item-Trenn- schärfe (Spannweite) w/m		Innere Konsistenz (Cronbach`s Alpha) w/m	
Selbstwert (6)	19.24	19.94	3.53	3.23	.46-.65	.36-.60	.80	.77
Selbstwirksamkeit (5)	16.71	16.51	2.56	2.54	.48-.57	.44-.50	.74	.71
Selbstreflexion (6)	17.62	17.04	3.46	3.45	.45-.58	.45-.55	.76	.76
Wahrnehmung eigener Gefühle (4)	13.93	13.23	2.05	2.27	.55-.59	.54-.62	.77	.78
Umgang mit belastenden Gefühlen (6)	14.83	15.72	3.84	3.60	.47-.63	.41-.57	.80	.76
Relative Eigenständigkeit (5)	15.06	15.10	3.28	3.11	.46-.67	.39-.60	.81	.76
Kreativität (4)	11.75	11.16	2.81	2.54	.54-.74	.43-.64	.82	.75
Fähigkeit zur Zusammenarbeit (3)	10.44	10.20	1.61	1.62	.62-.75	.60-.72	.84	.82
Fähigkeit zu Selbstständigkeit (3)	10.45	9.99	1.58	1.65	.38-.61	.41-.62	.70	.71
Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme (3)	10.23	9.65	1.65	1.75	.59-.74	.58-.74	.82	.82
Volition (5)	14.36	14.16	4.00	3.78	.68-.82	.60-.77	.90	.87
Planungsstrategien (5)	14.25	14.32	3.25	3.08	.56-.68	.51-.65	.82	.79
Transformationsstrategien (4)	11.19	10.58	2.86	2.89	.49-.55	.50-.62	.75	.76
Elaborationsstrategien (5)	14.89	15.28	2.99	2.82	.34-.62	.35-.60	.72	.73
Monitoring (5)	15.83	15.57	2.63	2.62	.48-.58	.48-.57	.76	.75
Persistenz (5)	19.02	18.58	3.14	3.10	.45-.66	.42-.62	.80	.78
Evaluationsstrategien 5)	15.09	14.83	2.89	2.98	.37-.54	.38-.60	.72	.73
Gesellschaftliche Verantwortung (6)	18.95	17.91	2.93	3.27	.28-.43	.29-.46	.61	.66
Interpersonale Verantwortung (6)	21.86	20.71	2.47	2.81	.43-.61	.43-.59	.77	.76
Intrinsische Weiterbildungsmotivation (5)	17.84	17.06	2.64	2.73	.53-.65	.52-.65	.82	.79
Extrinsische Weiterbildungsmotivation: Materielle Ziele (4)	10.92	11.56	2.95	2.87	.55-.67	.51-.66	.80	.78
Extrinsische Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck (5)	17.59	17.19	2.67	2.76	.48-.67	.48-.67	.80	.80
Berufliche Weiterbildungsbereitschaft (5)	14.22	13.50	3.24	3.32	.39-.65	.41-.65	.74	.75
Leistungsmotivation (8)	22.88	23.10	4.45	4.23	.46-.60	.43-.56	.81	.78
Umweltverhalten (10)	20.73	18.98	4.63	4.52	.34-.55	.37-.58	.79	.79
Umweltwissen (10)	4.78	5.31	2.34	2.27	.14-.47	.26-.48	.68	.68
Einstellung zur Geschlechterfrage (6)	21.85	20.51	3.10	3.80	.40-.67	.51-.70	.79	.83
Einstellung zu Ausländern	19.90	17.84	6.25	6.43	.57-.65	.51-.60	.79	.76
Distanz zur Politik (6)	17.67	17.27	3.67	3.82	.46-.68	.48-.63	.80	.79
Politisches und politökonomisches Wissen (9)	3.26	3.49	2.43	2.69	.32-.51	.40-.57	.76	.81
Kontingenzüberzeugung: legitime Mittel (5)	16.70	16.42	2.35	2.41	.45-.54	.41-.55	.73	.72
Kontingenzüberzeugung: illegitime Mittel (5)	11.63	12.04	3.71	3.67	.63-.73	.60-.69	.86	.84

Wie in der folgenden Tabelle (vgl. Tabelle 8) ersichtlich wird, können für die Teilstichproben „Rekruten“ und „Nichtrekruten (Jugendstichprobe)“ wiederum weitgehend befriedigende innere Konsistenzen nachgewiesen werden. Die inneren Konsistenzen beider Teilstichproben erweisen sich mehrheitlich als gut. Sowohl für die Rekruten als auch für die Nichtrekruten

(Jugendstichprobe) zeichnet sich bezüglich der „gesellschaftlichen Verantwortung“ die geringste, allerdings noch befriedigende, innere Konsistenz ab.

Beim Vergleich der inneren Konsistenzen der beiden Teilstichproben können keine bedeutenden Unterschiede (Differenz >0.05) beobachtet werden.

Die Spannweiten der Item-Trennschärfen deuten wiederum auf Homogenität der Skalen hin.

Tabelle8: Deskriptive Statistiken, Trennschärfen und Zuverlässigkeiten für die Hauptstudie getrennt nach Rekruten/Rekrutinnen (R, N=21'954) und Nichtrekruten/Nichtrekrutinnen (Jugendstichprobe) (NR, N=1'454).

Überfachliche Kompetenzen (Anzahl Items)	M R/NR (R, N=21'954) (NR, N=1'454)		SD R/NR		Item-Trennschärfe (Spannweite) R/NR		Innere Konsistenz (Cronbach's Alpha) R/NR	
Selbstwert (6)	19.94	19.44	3.22	3.55	.36-.60	.49-.66	.77	.82
Selbstwirksamkeit (5)	16.52	16.54	2.54	2.58	.44-.50	.47-.57	.71	.75
Selbstreflexion (6)	17.04	17.36	3.45	3.48	.45-.55	.42-.59	.75	.77
Wahrnehmung eigener Gefühle (4)	13.24	13.54	2.26	2.22	.54-.62	.54-.63	.78	.79
Umgang mit belastenden Gefühlen (6)	15.73	15.13	3.61	3.74	.41-.57	.47-.61	.76	.79
Relative Eigenständigkeit (5)	15.10	15.14	3.11	3.15	.39-.60	.41-.65	.76	.79
Kreativität (4)	11.16	11.62	2.54	2.68	.43-.64	.50-.69	.75	.79
Fähigkeit zur Zusammenarbeit (3)	10.20	10.32	1.61	1.65	.60-.72	.61-.75	.82	.84
Fähigkeit zu Selbstständigkeit (3)	9.95	10.28	1.65	1.62	.41-.62	.42-.63	.71	.72
Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme (3)	9.64	10.13	1.75	1.65	.58-.73	.58-.74	.82	.82
Volition (5)	14.17	14.27	3.78	3.82	.60-.77	.66-.80	.87	.88
Planungsstrategien (5)	14.33	14.24	3.08	3.10	.51-.65	.52-.65	.79	.80
Transformationsstrategien (4)	10.58	11.02	2.90	2.77	.50-.62	.46-.58	.76	.73
Elaborationsstrategien (5)	15.28	15.00	2.82	2.90	.34-.60	.38-.62	.72	.74
Monitoring (5)	15.57	15.67	2.62	2.61	.48-.55	.46-.59	.75	.76
Persistenz (5)	18.58	18.87	3.09	3.18	.41-.62	.45-.66	.78	.81
Evaluationsstrategien (5)	14.84	14.90	2.98	2.83	.38-.60	.37-.58	.73	.71
Gesellschaftliche Verantwortung (6)	17.91	18.65	3.26	3.14	.29-.46	.31-.48	.65	.66
Interpersonale Verantwortung (6)	20.71	21.41	2.81	2.69	.43-.59	.47-.60	.76	.78
Intrinsische Weiterbildungsmotivation (5)	17.06	17.61	2.74	2.57	.52-.65	.56-.64	.79	.80
Extrinsische Weiterbildungsmotivation: Materielle Ziele (4)	11.55	11.34	2.88	2.87	.50-.66	.56-.67	.78	.80
Extrinsische Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck (5)	17.20	17.34	2.76	2.81	.48-.67	.50-.69	.80	.82
Berufliche Weiterbildungsbereitschaft (5)	13.50	14.04	3.32	3.25	.41-.65	.41-.67	.75	.76
Leistungsmotivation (8)	23.10	23.00	4.23	4.27	.43-.56	.41-.58	.78	.80
Umweltverhalten (10)	18.98	20.25	4.52	4.72	.37-.58	.38-.56	.79	.79
Umweltwissen (10)	5.31	5.02	2.27	2.39	.26-.48	.21-.49	.68	.70
Einstellung zur Geschlechterfrage (6)	20.50	21.54	3.81	3.26	.51-.70	.41-.68	.83	.81
Einstellung zu Ausländern (4)	17.77	19.91	6.43	6.24	.51-.59	.56-.65	.76	.79
Distanz zur Politik (6)	17.26	17.72	3.81	3.74	.48-.62	.46-.67	.79	.81
Politisches und politökonomisches Wissen (9)	3.47	3.60	2.68	2.65	.40-.56	.36-.56	.81	.80
Kontingenzüberzeugung: legitime Mittel (5)	16.42	16.62	2.41	2.33	.41-.56	.43-.54	.72	.72
Kontingenzüberzeugungen: illegitime Mittel (5)	12.04	11.89	3.68	3.67	.60-.69	.62-.72	.84	.85

Werden im Folgenden die inneren Konsistenzen sämtlicher Konstrukte innerhalb der drei sprachregionalen Teilstichproben überprüft, so kann auch hier weitgehend Homogenität der Skalen beobachtet werden (vgl. Tabelle 9).

Die Werte der inneren Konsistenzen der Konstrukte „Selbstwirksamkeit“, „Evaluationsstrategien“ und „gesellschaftliche Verantwortung“ sind bei einzelnen Teilstichproben geringer als 0.70. Deutlich geringer als 0.70, nämlich mit den Werten 0.60, fallen diejenigen der „Französischsprachigen“ und „Italienischsprachigen“ bezüglich der „gesellschaftlichen Verantwortung“ aus. Die geringsten Trennschärfewerte weisen dabei die Items V17_14 und V17_15 auf.

Bei einigen Skalen lassen sich für die drei sprachregionalen Teilstichproben je bedeutende unterschiedliche Homogenitäten der Skalen beobachten (Differenzen der Alpha-Werte >0.05). Dabei erweist sich die Homogenität der deutschsprachigen Teilstichprobe als grösser als diejenige der anderen beiden. Die innere Konsistenz der Skalen der französischsprachigen Teilstichprobe wiederum ist umfassender als diejenige der italienischsprachigen.⁶⁰

⁶⁰ Die Skalen „Selbstwirksamkeit“, „Wahrnehmung eigener Gefühle“, „Umgang mit belastenden Gefühlen“, „relative Eigenständigkeit“ und „Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme“ der deutschsprachigen Teilstichprobe sind homogener als diejenigen der italienischsprachigen. Die Reliabilitätskoeffizienten der Skalen der deutschsprachigen im Vergleich zur französischsprachigen Stichprobe erweisen sich hinsichtlich anderer Skalen als homogener. Es sind dies die Konstrukte „Kreativität“, „gesellschaftliche Verantwortung“ und „Distanz zur Politik“. Beim Vergleich der inneren Konsistenzen der Skalen der französischsprachigen mit den italienischsprachigen Teilstichproben sind die inneren Konsistenzen der Skalen „Wahrnehmung eigener Gefühle“, „relative Eigenständigkeit“ und „Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme“ divergent, und zwar zugunsten der französischsprachigen Teilstichprobe.

Tabelle9: Deskriptive Statistiken, Trennschärfen und Zuverlässigkeiten für die Hauptstudie getrennt für die drei meist gesprochenen Sprachen Deutsch (N=18'247), Französisch (N=4'377) und Italienisch (N=823).

Überfachliche Kompetenzen (Anzahl Items)	M D/F/I			SD D/F/I			Item-Trennschärfe (Spannweite) D/F/I			Innere Konsistenz (Cronbach's Alpha) D/F/I		
Selbstwert (6)	20.22	18.66	19.91	3.09	3.51	3.42	.36-.60	.34-.60	.38-.58	.78	.78	.78
Selbstwirksamkeit (5)	16.76	15.62	16.08	2.46	2.62	2.48	.45-.51	.40-.52	.35-.47	.72	.69	.65
Selbstreflexion (6)	17.16	16.55	17.36	3.37	3.69	3.61	.45-.56	.44-.55	.38-.56	.76	.75	.76
Wahrnehmung eigener Gefühle (4)	13.19	13.47	13.65	2.20	2.49	2.07	.55-.62	.55-.72	.39-.57	.78	.83	.71
Umgang mit belastenden Gefühlen (6)	15.84	15.35	14.30	3.59	3.66	3.39	.42-.59	.26 ⁶¹ -.56	.32 ⁶² -.55	.77	.73	.70
Relative Eigenständigkeit (5)	15.18	14.76	15.02	3.05	3.36	3.07	.37-.60	.47-.60	.24 ⁶³ -.55	.76	.79	.70
Kreativität (4)	11.19	10.99	11.54	2.57	2.49	2.44	.47-.66	.32 ⁶⁴ -.60	.32 ⁶⁵ -.61	.79	.72	.75
Fähigkeit zur Zusammenarbeit (3)	10.31	9.81	10.13	1.52	1.83	1.71	.56-.71	.67-.76	.67-.71	.80	.85	.83
Fähigkeit zu Selbstständigkeit (3)	10.08	9.94	9.19	1.58	1.78	1.93	.40-.61	.46-.66	.43-.62	.71	.75	.71
Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme (3)	9.69	9.63	9.64	1.72	1.83	1.66	.58-.75	.55-.73	.51-.62	.83	.81	.75
Volition (5)	14.29	13.49	14.70	3.66	4.25	3.72	.56-.76	.68-.77	.59-.73	.86	.90	.85
Planungsstrategien (5)	14.35	13.97	15.20	3.01	3.32	.303	.51-.66	.54-.65	.22 ⁶⁶ -.37	.79	.81	.77
Transformationsstrategien (4)	10.76	9.67	11.86	2.85	2.82	2.93	.49-.63	.49-.50	.52-.68	.76	.72	.81
Elaborationsstrategien (5)	15.43	14.65	15.18	2.74	3.00	2.92	.34-.61	.35-.59	.34-.55	.72	.73	.71
Monitoring (5)	15.69	15.10	15.68	2.55	2.80	2.75	.48-.57	.45-.59	.50-.59	.75	.75	.75
Persistenz (5)	18.63	18.49	18.55	3.07	3.19	3.14	.46-.62	.30 ⁶⁷ -.63	.38-.61	.79	.79	.76
Evaluationsstrategien (5)	14.88	14.62	15.06	2.94	3.09	2.90	.39-.61	.36-.61	.34-.58	.74	.74	.69
Gesellschaftliche Verantwortung (6)	18.03	17.61	18.49	3.27	3.23	3.04	.35-.48	.31 ⁶⁸ -.46	.25 ⁶⁹ -.47	.69	.60	.60
Interpersonale Verantwortung (6)	20.69	20.97	21.17	2.75	2.90	2.61	.42-.58	.46-.62	.38-.56	.75	.78	.73
Intrinsische berufliche Weiterbildungsmotivation (5)	17.12	17.03	16.72	2.70	2.81	3.08	.52-.67	.44-.63	.55-.63	.80	.78	.70
Extrinsische berufliche Weiterbildungsmotivation: Materielle Ziele (4)	11.55	11.31	12.15	2.83	3.06	2.71	.50-.66	.53-.66	.51-.67	.78	.79	.79
Extrinsische berufliche Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck (5)	17.25	17.20	16.68	2.70	2.89	2.99	.49-.67	.48-.69	.48-.66	.81	.81	.80
Berufliche Weiterbildungsbereitschaft (5)	13.81	12.51	12.87	3.26	3.35	3.15	.47-.65	.40-.64	.44-.58	.76	.74	.74
Leistungsmotivation (8)	23.52	21.65	21.64	4.06	4.46	4.57	.42-.56	.41-.54	.38-.61	.79	.78	.80
Umweltverhalten (10)	19.28	18.00	19.44	4.58	4.14	4.46	.37-.58	.33-.57	.29-.56	.80	.77	.77
Umweltwissen (10)	5.60	4.40	4.26	2.23	2.09	2.15	.21-.48	.14-.42	.11-.44	.67	.62	.64
Einstellung zur Geschlechterfrage (6)	20.64	20.66	19.64	3.73	3.71	4.24	.50-.65	.47-.69	.55-.72	.83	.82	.85
Einstellung zu Ausländern (4)	17.46	19.69	18.30	6.39	6.24	6.48	.53-.61	.47-.58	.45-.56	.77	.74	.72
Distanz zur Politik (6)	17.64	16.12	16.39	3.71	3.84	4.04	.48-.65	.36-.56	.37-.57	.81	.73	.76
Politisches und politökonomisches Wissen (9)	3.76	2.77	2.38	2.74	2.28	2.27	.42-.57	.31-.48	.30-.52	.82	.75	.77
Kontingenzüberzeugung: legitime Mittel (5)	16.51	16.04	16.72	2.32	2.58	2.57	.39-.53	.46-.61	.40-.62	.70	.75	.75
Kontingenzüberzeugung: illegitime Mittel (5)	12.06	11.58	13.40	3.60	3.88	3.87	.59-.68	.61-.74	.63-.73	.83	.85	.85

In der folgenden Tabelle (vgl. Tabelle 10) wird die Anzahl Items sowie die überprüfte Anzahl Dimensionen pro Konstrukt dargestellt.

⁶¹ Tiefster Trennschärfewert ist auf das Item V16_15 zurückzuführen.

⁶² Tiefster Trennschärfewert ist auf das Item V16_15 zurückzuführen.

⁶³ Tiefster Trennschärfewert ist auf das Item V17_3 zurückzuführen.

⁶⁴ Tiefster Trennschärfewert ist auf das Item V15_14 zurückzuführen.

⁶⁵ Tiefster Trennschärfewert ist auf das Item V15_14 zurückzuführen.

⁶⁶ Tiefster Trennschärfewert ist auf das Item V12_9 zurückzuführen.

⁶⁷ Tiefster Trennschärfewert ist auf das Item V14_10 zurückzuführen.

⁶⁸ Tiefster Trennschärfewert ist auf das Item V17_14 zurückzuführen.

⁶⁹ Tiefste Trennschärfewerte sind auf die Items V17_14 und V17_15 zurückzuführen.

Für 28 der 32 Konstrukte kann Eindimensionalität bestätigt werden. Vier der Konstrukte, nämlich „Selbstwirksamkeit“, „Leistungsmotivation“, „Umweltverhalten“ und „Umweltwissen“, sind zweidimensional.

Bei den Konstrukten „Selbstwirksamkeit“ und „Umweltwissen“ erweist sich jeweils der zweite Faktor mit dem Eigenwert von 1.01 (Hauptstudie) respektive 1.03 (Hauptstudie) als wenig gewichtig. Die Zweidimensionalität von „Leistungsmotivation“ kann theoretisch durch die ihr zu Grunde liegenden Dimensionen „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“ begründet werden. Dass „Umweltverhalten“ zweidimensional ist, wird auf die unterschiedliche Itemschwierigkeit zurückgeführt.

Tabelle10: Übersicht über die Anzahl Items und Dimensionen pro Konstrukt (Hauptstudie).

Überfachliche Kompetenzen (Anzahl Items)	Items	Anzahl Dimensionen
Selbstwert (6)	v15_3 v15_5 v15_7 v15_9 v15_12 v15_15	1
Selbstwirksamkeit (5)	v15_2 v15_4 v15_8 v15_10 v15_13	2
Selbstreflexion (6)	v16_3 v16_5 v16_9 v16_12 v16_14 v16_16	1
Wahrnehmung eigener Gefühle (4)	v16_1 v16_4 v16_7 v16_13	1
Umgang mit belastenden Gefühlen (6)	v16_2 v16_6 v16_8 v16_10 v16_11 v16_15	
Relative Eigenständigkeit (5)	v17_3 v17_5 v17_7 v17_13 v17_17	1
Kreativität (4)	v15_1 v15_6 v15_11 v15_14	1
Fähigkeit zur Zusammenarbeit (3)	v3_3 v3_6 v3_9	1
Fähigkeit zu Selbstständigkeit (3)	v3_1 v3_4 v3_7	1
Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme (3)	v3_2 v3_5 v3_8	1
Volition (5)	v12_1 v12_5 v12_8 v12_11 v12_15	1
Planungsstrategien (5)	v12_2 v12_6 v12_9 v12_14 v12_17	1
Transformationsstrategien (4)	v12_3 v12_7 v12_13 v12_18	1
Elaborationsstrategien (5)	v12_4 v12_10 v12_12 v12_16 v12_19	1
Monitoring (5)	v13_a1 v13_a2 v13_a3 v13_a4 v13_a5	1
Persistenz (6)	v14_2 v14_4 v14_6 v14_9 v14_10 v14_12	1
Evaluationsstrategien (5)	v13_b1 v13_b2 v13_b3 v13_b4 v13_b5	1
Gesellschaftliche Verantwortung (6)	v17_2 v17_6 v17_8 v17_10 v17_14 v17_15	1
Interpersonale Verantwortung (6)	v17_1 v17_4 v17_9 v17_11 v17_12 v17_16	1
Intrinsische berufliche Weiterbildungsmotivation (5)	v6_4a v6_4d v6_4g v6_4k v6_4m	1
Extrinsische berufliche Weiterbildungsmotivation: Materielle Ziele (4)	v6_4c v6_4f v6_4i v6_4n	1
Extrinsische berufliche Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck (5)	v6_4b v6_4e v6_4h v6_4j v6_4l	1
Berufliche Weiterbildungsbereitschaft (5)	v5_1 v5_2A v5_2B v5_2C v5_2D	1
Leistungsmotivation (8)	v14_1 v14_3 v14_5 v14_7 v14_8 v14_13 v14_11 v14_14	2
Umweltverhalten (10)	V21_a1 v21_a2 v21_a3 v21_a4 v21_a5 v21_a6 v21_a7 v21_a8 v21_a9 v21_a10	2
Umweltwissen (10)	rv19_1 rv19_2 rv19_3 rv19_4 rv19_5 rv20_6 rv20_7 rv20_8 rv20_9 rv20_10	2
Einstellung zur Gleichberechtigung der Geschlechter (6)	v26_b1 v26_b2 v26_b3 v26_b4 v26_b5 v26_b6	1
Einstellung zu Ausländern (4)	v26_a1 v26_a2 v26_a3 v26_a4	1
Distanz zur Politik (6)	v25_a1 v25_a2 v25_a3 v25_a4 v25_a5 v25_a6	1
Politisches und politökonomisches Wissen (9)	rv22_1 rv22_2 rv22_3 rv23_4 rv23_5 rv23_6 rv24_7 rv24_8 rv24_9	1
Kontingenzüberzeugungen zu Erfolg und sozialem Aufstieg – legitime Mittel (5)	v25_b1 v25_b2 v25_b3 v25_b4 v25_b5	1
Kontingenzüberzeugung zu Erfolg und sozialem Aufstieg – illegitime Mittel (5)	v25_b6 v25_b7 v25_b8 v25_b9 v25_b10	1

4.4.2.1.3 Strukturanalyse (Hauptstudie)

Mit der Gesamtstichprobe der Hauptstudie wurde über die 32 Konstrukte hinweg eine Hauptkomponentenanalyse vorgenommen. Nicht einbezogen wurden die Konstrukte und Einzelitems zu „Gesundheit“.

Obschon durch das Kaiser-Guttman-Kriterium sieben Faktoren zur Extraktion vorgeschlagen wurden, entschieden wir uns für eine Acht-Faktoren-Lösung, da ein weiterer Faktor mit dem Eigenwert 1.00 auftrat.⁷⁰ Insgesamt vermögen die acht Faktoren 55.1% der Varianz aller Konstrukte zu erklären.

In der Tabelle 11 werden die Ladungen der 32 Skalen der Gesamtstichprobe nach einer orthogonalen Rotation (Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung) dargestellt.

⁷⁰ Abstützend auf das Kaiser-Kriterium wurde ein subjektiver Eingriff bezüglich der Anzahl zu erzeugender Faktoren durchgeführt.

Tabelle 11: Faktorenstruktur einer übergeordneten Hauptkomponentenanalyse (über 32 Konstrukte): Varimax-rotierte Faktormatrix (Gesamtstichprobe N=21'208).

	Extrahierte Faktoren (Hauptkomponentenanalyse)							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Planungsstrategien	.788							
Transformationsstrategien	.701							
Monitoring	.675							
Elaborationsstrategien	.644							
Evaluationsstrategien	.639							.208
Volition	.460						.318	.415
Selbstwert		.784						
Umgang mit belastenden Gefühlen		.738				-.294		
Selbstwirksamkeit		.642			.258			
Leistungsmotivation	.223	.608					.369	
Relative Eigenständigkeit		.595						
Persistenz	.416	.438					.369	.275
Politisches und politökonomisches Wissen			.818					
Umweltwissen			.734	.274	-.259	.241		
Distanz zur Politik			.719					
Umweltverhalten	.289		.354					
Einstellungen zu Ausländern				.783				
Gesellschaftliche Verantwortung				.697		.271		
Einstellungen zu Geschlechterfragen				.681				
Extrinsische Weiterbildungsmotivation: Materielle Ziele					.757			
Intrinsische Weiterbildungsmotivation	.228				.585			
Kontingenzüberzeugung: legitime Mittel					.533			
Weiterbildungsbereitschaft			.368	.227	.449		.237	
Wahrnehmung eigener Gefühle						.768		
Selbstreflexion	.294	-.258				.645		
Interpersonale Verantwortung	.230			.290		.441		.271
Kreativität		.313				.410		-.388
Fähigkeit zu Selbstständigkeit							.718	
Fähigkeit zu Zusammenarbeit	.214	.307		.202	.218		-.454	.207
Extrinsische Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck		.273		.226			.384	.296
Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme	.262	.347			.293		.382	
Kontingenzüberzeugung: illegitime Mittel								-.710

Anmerkungen:

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, listenweiser Fallausschluss (N=21'208)

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung

Eigenwert des achten erzwungenen Faktors =1.00

Faktorladungen unter .200 wurden unterdrückt

Im Folgenden wird die in der obigen Tabelle vorgenommene Zuweisung der überfachlichen Kompetenzen zu einzelnen Faktoren beschrieben.

Faktor 1: Lern- und Arbeitsstrategien

Da dieser Faktor die Gemeinsamkeit beinahe aller Lern- und Arbeitsstrategien erklärt, bezeichnen wir ihn mit demselben Begriff: „Lern- und Arbeitsstrategien“. Er steht mit sämtlichen kognitiven und metakognitiven Strategien in engem Zusammenhang ($r=.64$ bis

$r=.79$), dementsprechend hoch sind die Faktorenladungen⁷¹. Auch die Primärladung des Konstruktes „Volition“ fällt auf diesen Faktor, nicht jedoch diejenige des Konstruktes „Persistenz“.

Faktor 2: Selbstmanagement

Dieser Faktor beinhaltet die Konstrukte „Selbstwert“, „Umgang mit belastenden Gefühlen“, „Selbstwirksamkeit“, „Leistungsmotivation“, „Relative Eigenständigkeit“ und „Persistenz“. Wir nennen ihn daher „Selbstmanagement“. Mit Ausnahme der „Persistenz“ laden alle Konstrukte hoch auf diesem Faktor.

Faktor 3: Gesellschaftsbezogenes Wissen und Interesse

Der dritte Faktor umfasst die Konstrukte „politisches und politökonomisches Wissen“, „Umweltwissen“ und „Distanz zur Politik“ (Faktorladung $\geq .700$). Die Primärladung des Konstruktes „Umweltverhalten“ fällt ebenfalls auf diesen Faktor, erweist sich allerdings als eher gering (Faktorladung .354).

Faktor 4: Einstellung zu Anderen

Faktor 4 bildet die Einstellung gegenüber anderen ab. Er steht in engem Zusammenhang mit den Konstrukten „Einstellungen gegenüber Ausländern“, „Einstellungen gegenüber Geschlechterfragen“ und „gesellschaftliche Verantwortung“. Sämtliche Faktorenladungen weisen einen Korrelationskoeffizienten von $r \geq .68$ auf.

5. Faktor: Lern- und Weiterbildungsbereitschaft

Dieser Faktor umfasst die Konstrukte „allgemeine Weiterbildungsbereitschaft“, „intrinsische Weiterbildungsmotivation“, „extrinsische Weiterbildungsmotivation: materielle Ziele“ und „Kontingenzüberzeugung: legitime Mittel“. Nicht enthalten sind dagegen „Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck“ und „Kontingenzüberzeugung: illegitime Mittel“.

6. Faktor: Aufmerksamkeit gegenüber sich und anderen

Der Faktor „Aufmerksamkeit gegenüber sich und anderen“ bildet vor allem diejenigen überfachlichen Kompetenzen ab, welche in direktem Bezug zum Selbst stehen. Es sind deren zwei, nämlich „Wahrnehmung der eigenen Gefühle“ ($r=.77$) und „Selbstreflexion“ ($r=.65$). Geringer laden die Kompetenzen „interpersonale Verantwortung“ und „Kreativität“.

7. Faktor: Eigenverantwortung

Der siebte Faktor wird vor allem durch die Faktorladung der „Fähigkeit zur Selbstständigkeit“ ($r=.72$) und durch die etwas weniger ausgeprägte negative Ladung der „Fähigkeit zur Zusammenarbeit“ bestimmt. Die ebenfalls diesem Faktor zugewiesenen Konstrukte „Extrinsische Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck“ und „Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme“ weisen geringere positive Ladungen auf ($r=.38$).

8. Faktor: Konventionalität

Die Bezeichnung „Konventionalität“ rührt daher, dass auf diesem Faktor die Überzeugung, dass illegitime Mittel zum beruflichen Erfolg führten, negativ lädt.

Die Primärladungen sämtlicher Konstrukte konnten den einzelnen Faktoren eindeutig zugeordnet werden.

⁷¹ Bei einer Faktorladung von ≥ 0.5 wird von einer hohen Faktorladung gesprochen (Backhaus et al., 2000, S. 292).

Nur einzelne überfachliche Kompetenzen, wie „Volition“, „Persistenz“, „Fähigkeit zur Zusammenarbeit“, „Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme“ sowie „Kreativität“ weisen zusätzlich eine hohe Sekundärladung auf. So steht beispielsweise „Volition“ auch mit dem Faktor „Konventionalität“ in einem positiven engen Zusammenhang. Die „Persistenz“, gemäss Theorie eine Lern- und Arbeitsstrategie, könnte gleichzeitig auch dem Faktor „Lern- und Arbeitsstrategien“ zugewiesen werden.

4.4.2.1.4 Strukturanalyse mit der Jugendstichprobe

Wird nun eine Hauptkomponentenanalyse mit der Jugendstichprobe (N=1'240) durchgeführt, so ergibt sich aufgrund des Kaiser-Kriteriums wie bei der Gesamtstichprobe auch eine Acht-Faktoren-Lösung. Dabei vermögen die acht Faktoren 57.59% der Varianz sämtlicher 32 Konstrukte zu erklären. Der Eigenwert des achten Faktors beträgt 1.03.

Die Tabelle 12 zeigt die Ladungen der 32 Skalen der Jugendstichprobe nach einer orthogonalen Rotation (Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung).

Tabelle 12: Faktorenstruktur einer übergeordneten Hauptkomponentenanalyse (über 32 Konstrukte): Varimax-rotierte Faktormatrix (Jugendstichprobe N=1'240).

	Extrahierte Faktoren (Hauptkomponentenanalyse)							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Planungsstrategien	.766							
Transformationsstrategien	.673							
Monitoring	.636					.290	.204	
Elaborationsstrategien	.611			.241			.294	
Evaluationsstrategien	.582		.240			.209		-.215
Selbstwert		.809						
Umgang mit belastenden Gefühlen		.779				-.317		
Selbstwirksamkeit		.615	.247				.238	
Leistungsmotivation		.583	.439	.217				
Relative Eigenständigkeit		.548	.235	.206		.258		
Fähigkeit zur Selbstständigkeit			.714					
Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck			.584					-.261
Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme	.236	.324	.542					
Persistenz	.367	.408	.487					
Volition	.436		.446					-.260
Weiterbildungsbereitschaft	.224		.387	.365	.301		.310	
Politisches Wissen				.820				
Umweltwissen				.780				
Distanz zur Politik				.680		.279		
Umweltverhalten	.288			.358	.311	.220	-.324	
Einstellungen zu Ausländern					.772			
Gesellschaftliche Verantwortung					.670	.304	-.233	
Einstellungen zur Geschlechterfrage			.220	.215	.658			
Fähigkeit zur Zusammenarbeit		.335			.386	.262		-.205
Wahrnehmung eigener Gefühle						.756		
Selbstreflexion	.322	-.230				.620		
Interpersonale Verantwortung	.296				.367	.448		-.218
Weiterbildungsmotivation: materielle Ziele					-.200		.710	
Kontingenzüberzeugung: legitime Mittel						.259	.558	
Intrinsische Weiterbildungsmotivation	.226		.291	.221	.420		.469	
Kontingenzüberzeugung: illegitime Mittel								.739
Kreativität	.203	.275				.334		.497

Anmerkungen:

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, listenweiser Fallausschluss (N=1'240)

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung

Eigenwert des achten erzwungenen Faktors =1.03

Faktorladungen unter .200 wurden unterdrückt

Insgesamt belegt die obige Tabelle, dass bei der Jugendstichprobe eine weitgehend inhaltlich gleiche Faktorenstruktur wie bei der Gesamtstichprobe repliziert werden kann. Einzig der achte Faktor erweist sich als divergent zu seinem Pendant aus der Gesamtstichprobe. Bezeichneten wir diesen Faktor in der Gesamtstichprobe als „Konventionalität“, so interpretieren wir ihn nun aufgrund der zugehörigen Konstrukte als „Unkonventionalität“.

Wie die folgende Tabelle 13 zeigt, vermögen die inhaltlich identischen Faktoren der beiden Strukturanalysen jeweils unterschiedlich viele Prozente der Varianz sämtlicher 32 Konstrukte zu erklären. Die Faktoren eins, zwei und sechs sind innerhalb beider Faktorenanalysen auf demselben Rangplatz.

In beiden Strukturanalysen vermögen die Faktoren „Lern- und Arbeitsstrategien“ sowie „Selbstmanagement“ am meisten Varianz zu erklären. Die deutlichsten Unterschiede zwischen den durch den einzelnen Faktor erklärten Varianzen sämtlicher 32 Konstrukte zeichnen sich beim Faktor „Eigenverantwortung“ ab. Vermag dieser innerhalb der Strukturanalyse der Gesamtstichprobe 3.64% der Varianz zu erklären, so sind es innerhalb der Jugendstichprobe deren 6.36 %.

Tabelle 13: Varianz, welche der jeweilige Faktor hinsichtlich aller 32 Konstrukte zu erklären vermag (N=21'208, N=1'240).

Faktoren	Erklärte Varianz aller Konstrukte (Gesamtstichprobe) (N=21'208)	Erklärte Varianz aller Konstrukte (Jugendstichprobe) (N=1'240)
Lern- und Arbeitsstrategien	19.38%	22.69%
Selbstmanagement	8.19%	8.40%
Gesellschaftsbezogenes Wissen und Interesse	7.90%	5.63%
Einstellung gegenüber Anderen	5.19%	4.27%
Lern- und Weiterbildungsbereitschaft	4.00%	3.34%
Aufmerksamkeit gegenüber sich und anderen	3.78%	3.71%
Eigenverantwortung	3.64%	6.36%
Konventionalität/Unkonventionalität	3.12%	3.21%

Die folgende Beschreibung der einzelnen Faktoren wurde durch die Hauptkomponentenanalyse der Jugendstichprobe (vgl. Tabelle 12, S. 91) generiert und macht deutlich, dass die beiden Faktoren „Gesellschaftliches Wissen“ und „Lern- und Weiterbildungsbereitschaft“ für beide Stichproben weitgehend dieselben Konstrukte umfassen. Die weiteren Faktoren mit der bereits erwähnten Ausnahme des achten Faktors, sind im Vergleich zur Lösung der Gesamtstichprobe inhaltlich weitgehend gleich, umfassen allerdings teilweise nicht exakt dieselben Konstrukte.

Faktor 1: Lern- und Arbeitsstrategien

Wie bereits in der Gesamtstichprobe werden sämtliche kognitiven und metakognitiven Strategien durch diesen Faktor abgebildet. Im Unterschied zur Hauptkomponentenanalyse mit der Gesamtstichprobe fällt die Primärladung des Konstruktes „Volition“ nicht hierher.

Faktor 2: Selbstmanagement

Mit Ausnahme von „Persistenz“ haben wir dieselben Primärladungen vorgefunden. Das Konstrukt „Persistenz“ steht in der mit der Jugendstichprobe durchgeführten Faktorenanalyse ebenfalls mit diesem Faktor in einem mittleren Zusammenhang, wird allerdings besser durch den Faktor „Eigenverantwortung“ (Faktor 3) abgebildet.

Faktor 3: Eigenverantwortung

Der Faktor „Eigenverantwortung“ wird insgesamt am schlechtesten repliziert. So fallen im Unterschied zur Faktorenlösung (Gesamtstichprobe) die Primärladungen von „Persistenz“ und „Volition“ auf diesen Faktor, wohingegen die Primärladung der „Fähigkeit zur Zusammenarbeit“ verschwindet.

Somit liegen die Primärladungen von „Volition“ und „Persistenz“ nicht mehr auf denselben Faktoren wie bei der Gesamtstichprobe. Die beiden Konstrukte stehen allerdings trotzdem in einem hohen Zusammenhang mit dem jeweiligen Faktor, welchem sie in der Gesamt-

stichprobe zugeordnet wurden. Anders verhält es sich mit der „Fähigkeit zur Zusammenarbeit“. Sie lädt kaum auf dem Faktor „Einstellung gegenüber anderen“.

Faktor 4: Gesellschaftliches Wissen und Interesse

Wie bereits erwähnt, beinhaltet dieser Faktor dieselben Konstrukte wie dies in der Gesamtstichprobe der Fall war.

Faktor 5: Einstellungen gegenüber anderen

Da Faktor 5 wiederum wie bei der Faktorenlösung (Gesamtstichprobe) die drei Kompetenzen „Einstellungen zu Ausländern“, „Gesellschaftliche Verantwortung“ und „Einstellung zur Geschlechterfrage“ beinhaltet, nennen wir ihn „Einstellung gegenüber anderen“. Zusätzlich fällt die Primärladung von „Fähigkeit zur Zusammenarbeit“ hierher.

Faktor 6: Aufmerksamkeit gegenüber sich und anderen

In Entsprechung zur Faktorenlösung der Gesamtstichprobe laden die drei Konstrukte „Wahrnehmung der eigenen Gefühle“, „Selbstreflexion“ und „Interpersonale Verantwortung“ am höchsten auf diesem Faktor. In Abweichung zu jener fällt allerdings die Primärladung von „Kreativität“ nicht auf diesen Faktor. Dafür korreliert er in einem mittleren Zusammenhang mit dem Faktor „Selbstaufmerksamkeit“ ($r=.334$).

Faktor 7: Lern- und Weiterbildungsbereitschaft

Dieser Faktor bildet dieselben überfachlichen Kompetenzen am besten ab wie dies bereits für die Gesamtstichprobe nachgewiesen wurde.

Faktor 8: Unkonventionalität

Einzig der achte Faktor erweist sich als ziemlich gegenteilig zu demjenigen der Gesamtstichprobe. Das Konstrukt der „Kontingenzüberzeugung: illegitime Mittel“ lädt nämlich positiv auf diesem Faktor, auf den auch die positive Primärladung von „Kreativität“ fällt. Aus diesem Grunde interpretieren wir ihn als „Unkonventionalität“.

4.4.2.1.5 Strukturanalyse mit den drei sprachregionalen Teilstichproben

Wird nun im Folgenden die Faktorenlösung für die deutschsprachige Gesamtstichprobe ($N=15'969$) überprüft, so drängt sich aufgrund des Kaiser-Kriteriums wiederum eine Acht-Faktoren-Lösung auf. Der achte Eigenwert beträgt 0.99. Insgesamt vermögen die acht gewählten Faktoren eine Varianz von 55.36% aller überfachlichen Kompetenzen zu erklären. Im Wesentlichen lassen sich sämtliche Faktoren entsprechend der Gesamtstichprobe und der Jugendstichprobe replizieren. Einzelne Kompetenzen haben ihre Primärladung auf anderen Faktoren als bei der Faktorenlösung der Gesamtstichprobe.

Als auffallend erweist sich wiederum der achte Faktor, welcher für die Gesamtstichprobe mit „Konventionalität“, für die Jugendstichprobe dagegen mit „Unkonventionalität“ bezeichnet wird.

Innerhalb der Faktorenlösung der deutschsprachigen Gesamtstichprobe steht dieser Faktor für die Ablehnung von „Kontingenzüberzeugung: illegitime Mittel“ ($r=-.698$) und „Kreativität“ ($r=-.407$) sowie der Kompetenz, eine anspruchsvolle Aufgabe in Angriff zu nehmen (Volition) ($r=.405$). Diese drei Konstrukte zeichnen somit noch verstärkt das Bild von „Konventionalität“.

Für die französischsprachige Gesamtstichprobe ($N=3'666$) ergibt sich aufgrund des Kaiser-Kriteriums eine Neun-Faktoren-Lösung. Dabei beträgt der Eigenwert des neunten Faktors 1.00. Die durch diese neun Faktoren erklärte Gesamtvarianz beträgt 56.92%.

Erzwingt man eine Acht-Faktoren-Lösung, so vermögen diese Faktoren insgesamt 53.78% der Gesamtvarianz zu erklären.

Damit lassen sich wiederum die bereits oben erwähnten Faktoren abbilden, allerdings weisen auch hier einzelne Konstrukte ihre Primärladung auf anderen Faktoren auf. Der achte Faktor dieser Stichprobe kann als „Konventionalität“ interpretiert werden, da er die Ablehnung von „Kontingenzüberzeugung: illegitime Mittel“ beinhaltet (Faktorladung: $r = -.678$). Nicht Primärladungen, aber dennoch mittlere Ladungen der Konstrukte „Volition“ ($r = .440$), „Persistenz“ ($r = .308$) und „Kreativität“ ($r = -.432$) entfallen ebenfalls auf diesen Faktor.

Nochmals anders ist die Situation bei der italienischsprachigen Gesamtstichprobe ($N = 707$). Hierfür ergibt sich nach dem Kaiser-Kriterium eine Zehn-Faktoren-Lösung, wobei der Eigenwert des zehnten Faktors dem Wert von 1.03 entspricht. Da die Eigenwerte der neunten und zehnten Faktoren kaum grösser als eins sind, wird jedoch im Folgenden eine Acht-Faktoren-Lösung herbeigeführt.

Die acht Faktoren vermögen 54.83% der Gesamtvarianz zu erklären. Insgesamt kann beobachtet werden, dass sich von den acht Faktoren nur deren fünf replizieren lassen. Es sind dies die Faktoren „Lern- und Arbeitsstrategien“, „Selbstmanagement“, „gesellschaftliches Wissen und Interesse“, „Lern- und Weiterbildungsbereitschaft“ und „Unkonventionalität“.

Es wurde ein Faktor erzeugt, der im Wesentlichen der Gesamtmenge der beiden Faktoren „Einstellungen zu anderen“ und „Aufmerksamkeit gegenüber sich und anderen“ entspricht. Die Primärladungen sämtlicher dieser Konstrukte erweisen sich als hoch ($r \geq 0.5$). Dabei handelt es sich um die Konstrukte „gesellschaftliche Verantwortung“ ($r = .72$), „Einstellung zu Ausländern“ ($r = .60$), „Wahrnehmung der eigenen Gefühle“ ($r = .59$), „Einstellung zu Geschlechterfragen“ ($r = .56$), „interpersonale Verantwortung“ ($r = .56$) und „Selbstreflexion“ ($r = .51$). Der sechste Faktor kann im Wesentlichen mit demjenigen der „Eigenständigkeit“ verglichen werden. Im Unterschied zu den oben dargestellten Faktorenlösungen ist er auf die beiden Konstrukte „Fähigkeit zu Selbstständigkeit“ ($r = .73$) und „Fähigkeit zur Zusammenarbeit“ ($r = .67$) beschränkt. Das Konstrukt „Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck“ ($r = .62$) bildet einen eigenen Faktor.

4.4.2.2 Zusammenfassung und Diskussion

Die daraus resultierenden Reliabilitätswerte aller Skalen der Gesamtstichprobe sowie aller Teilstichproben weisen auf eine zumindest zufrieden stellende, grösstenteils hohe Zuverlässigkeit des Instrumentes hin.

Auch die Spannweite der Itemtrennschärfen der Gesamtstichprobe und aller Teilstichproben sowie die mehrheitliche Eindimensionalität der Skalen lassen den Schluss zu, dass es sich um homogene Skalen handelt.

Über die verschiedenen Stichproben hinweg sind nur einzelne Reliabilitätskoeffizienten geringer als .70. Sie erweisen sich allerdings noch immer als befriedigend.

So ist die innere Konsistenz des Konstruktes „gesellschaftliche Verantwortung“ sowohl bei der Gesamtstichprobe als auch bei sämtlichen Teilstichproben, ausgenommen die Pilotstudie, geringer als .70. Innerhalb der Gesamtstichprobe verhält es sich gleich mit dem Reliabilitätskoeffizient der Skala „interpersonale Verantwortung“, und innerhalb der Teilstichproben „Rekruten“ und „Nichtrekruten“ mit demjenigen des Konstruktes „Umweltwissen“.

Werden die Reliabilitätskoeffizienten der jeweiligen Split-Half-Stichproben miteinander verglichen, so zeichnen sich unterschiedlich häufig signifikante Unterschiede (Differenzen der Alpha-Werte $> .05$) ab. Die Reliabilitätskoeffizienten aller Konstrukte der Stichproben „Rekruten“ und „Nichtrekruten“ unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Beim

Vergleich der Reliabilitätskoeffizienten von Frauen und Männern unterscheiden sich einzig diejenigen der Skala „Kreativität“, und zwar zugunsten der Frauen. Sowohl beim Vergleich der Pilotstudie mit der Hauptstudie als auch beim Vergleich der Stichproben der drei Sprachregionen zeichnen sich deutlich mehr signifikante Unterschiede ab.

Pilot- und Hauptstudie unterscheiden sich in den Skalen „Selbstwert“, „Umweltwissen“, „Einstellungen zu Ausländern“ und „interpersonale Verantwortung“. Beim Vergleich der deutschsprachigen mit der italienischsprachigen Teilstichprobe sind es ebenfalls mehrere Skalen, allerdings andere als die soeben erwähnten, nämlich „Selbstwirksamkeit“, „Wahrnehmung der eigenen Gefühle“, „Umgang mit belastenden Gefühlen“, „relative Eigenständigkeit“ und „Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme“. Die Reliabilitätskoeffizienten der beiden Stichproben „Französischsprachige“ und „Italienischsprachige“ unterscheiden sich nur hinsichtlich drei der im Vergleich der deutsch- und der italienischsprachigen Stichprobe erwähnten Skalen. Es sind dies „Wahrnehmung der eigenen Gefühle“, „relative Eigenständigkeit“ und „Fähigkeit zur Zusammenarbeit“. Die inneren Konsistenzen der Skalen der deutschsprachigen und der französischsprachigen Stichproben wiederum unterscheiden sich hinsichtlich „Kreativität“, „Gesellschaftliche Verantwortung“ und „Distanz zur Politik“.

Die Unterschiede zwischen den Reliabilitätskoeffizienten der Pilot- und Hauptstudie können durch die unterschiedlichen Stichproben begründet werden. Im Unterschied zur Hauptstudie wurden in der Pilotstudie Jugendliche kurz vor Abschluss der Sekundarstufe II befragt, dabei waren Jugendliche der Mittelschule deutlich (52.1%) und Männer leicht übervertreten. Zudem gingen ausschliesslich Deutschsprachige in diese Studie ein.

Dass sich die Reliabilitätskoeffizienten einiger Skalen der verschiedenen sprachregionalen Stichproben signifikant voneinander unterscheiden – sich diese inneren Konsistenzen allerdings dennoch als je befriedigend erweisen – lässt vermuten, dass sich das Instrument für die deutschsprachige Stichprobe als am reliabelsten erweist. Die geringsten Reliabilitätskoeffizienten lassen sich für die italienischsprachige Stichprobe beobachten. Es wird angenommen, dass diese Unterschiede auf Übersetzungsprobleme und allenfalls auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen sind. Zutavern und Brühwiler (2002, S. 69) vermuten im Zusammenhang mit Selbsteinschätzungen in kulturübergreifenden Untersuchungen, wie beispielsweise der PISA-Studie, dass diese durch interkulturelle Unterschiede verzerrt werden können. Im Zusammenhang mit den drei Sprachregionen der Schweiz stellt sich allerdings die Frage, ob in diesem Fall von kulturellen Unterschieden gesprochen werden kann.

Die durch Faktorenanalysen überprüfte Homogenität der einzelnen Skalen konnte eine Eindimensionalität beinahe sämtlicher Skalen nachweisen. Ausgenommen davon sind die Skalen „Selbstwirksamkeit“, „Leistungsmotivation“, „Umweltwissen“ und „Umweltverhalten“. Die Eigenwerte der Skalen „Selbstwirksamkeit“ und „Umweltwissen“ erweisen sich als wenig gewichtig. Die Zweidimensionalität von „Leistungsmotivation“ wiederum lässt sich theoretisch begründen, da diesem Konstrukt die beiden Dimensionen „Hoffnung auf Erfolg“ und „Angst vor Misserfolg“ zu Grunde liegen. Dass sich die Skala „Umweltverhalten“ ebenfalls als zweidimensional erweist, kann eventuell auf unterschiedliche Itemschwierigkeiten zurückgeführt werden.

Die konstruktübergreifende Faktorenstruktur weist insgesamt inhaltliche Plausibilität auf. Die weitgehend übereinstimmende Struktur der Faktoren der Haupt- sowie verschiedener Teilstichproben, mit Ausnahme der „Italienischsprachigen“, deutet auf die Stabilität der Struktur hin.

Als divergent erweist sich jeweils einzig der achte Faktor. In der Gesamtstichprobe umfasst er „Kontingenzüberzeugung: illegitime Mittel“ und wird von uns aufgrund des negativen

Vorzeichens als „Konventionalität“ interpretiert. Da der achte Faktor der Jugendstichprobe die Konstrukte „Kontingenzüberzeugung: illegitime Mittel“ und „Kreativität“ umfasst, und sich deren Reliabilitätskoeffizienten als positiv erweisen, wird er hier als „Unkonventionalität“ bezeichnet.

Laut Maag Merki und Grob (2003) repräsentieren die einzelnen Skalen trotz der zum Ausdruck gebrachten Beziehungen untereinander dennoch deutlich getrennte theoretische Konstrukte. Die systematische Trennbarkeit der einzelnen Konstrukte konnten sie aufgrund bereichsspezifischer konstruktübergreifender Faktorenanalysen auf Itemebene nachweisen (S. 143).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Nachweis für die Konstruktvalidität beim YAS-Instrument erbracht werden konnte. Eine Ausnahme bildet das Instrument für die italienische Teilstichprobe. Seine Validierung birgt Anzeichen dafür, dass hier eine Überarbeitung sinnvoll wäre.

4.5 Auswertungsschritte

Bevor wir die statistischen Verfahren beschreiben, welche zur Auswertung der Daten verwendet wurden, möchten wir zum allgemeinen Vorgehen bei der Auswahl der Kompetenzthemen Stellung nehmen.

4.5.1 Allgemeines Vorgehen

Da bis anhin keine umfassende Theorie der überfachlichen Kompetenzen existiert (Grob & Maag Merki, 2001), ist das theoriegeleitete Vorgehen zur Modellbildung über alle Kompetenzen hinweg erschwert. Aus diesem Grund haben wir in einem ersten Schritt Schwerpunktthemen aufgrund folgender Kriterien ausgewählt:

- Faktorenstruktur entlang der überfachlichen Kompetenzen (ausgenommen Gesundheit)
- Bedeutsamkeit der Kompetenzen in der aktuellen Literatur
- Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit den Resultaten früherer Jugend- und Rekrutenbefragungen (z.B. in den Bereichen Politik und Gesundheit) und mit denjenigen internationaler Studien wie der PISA-Studie im Bereich des selbstregulierten Lernens

Innerhalb der zentralen Themen wurden theoriegestützte (Vorhersage-)Modelle aufgestellt und die vorherzusagenden Variablen (abhängige Variablen) sowie die Prädiktoren (unabhängige Variablen) bestimmt.

Folgt man der handlungstheoretischen Perspektive innerhalb der Entwicklungspsychologie, kommt der Selbstgestaltung eine zentrale Bedeutung bei (Fend, 2000, S. 209). Wir gehen davon aus, dass die Dimensionen im Bereich Selbst eine zentrale Rolle spielen für die Regulation der Kompetenzen im Lernbereich sowie im zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Bereich. Die Variablen des Selbst stellen demzufolge zentrale Prädiktoren dar innerhalb der Vorhersagemodelle.

In einem zweiten Schritt untersuchen wir Zusammenhänge, die über die Modelle innerhalb der einzelnen Themengebiete hinausgehen. Ziel ist es, aus den gewonnen Erkenntnissen ein zusammenfassendes Modell zu präsentieren. Dabei stützen wir uns auf Vorschläge zur Modellentwicklung nach Hirsig (1994).

4.5.2 Statistische Auswertungsverfahren

Nach der sorgfältigen Aufbereitung und Überprüfung haben wir die Daten mit dem Statistikpaket SPSS 10.0 und mit Hilfe einer ACCESS-Datenbank ausgewertet. Um allfällige Muster im Antwortverhalten zu eruieren, haben wir eine Missing-Value-Analysis (MVA) anhand zufällig gezogener Teilstichproben durchgeführt (Tabachnick & Fidell, S. 56-109). Es zeigten sich keine auffälligen Antwortmuster. 109 Fragebogen wurden aufgrund von zu vielen fehlenden Werten aus dem Datensatz ausgeschlossen.

Die Daten wurden mit Hilfe von univariaten und multivariaten Analysemethoden ausgewertet. Backhaus, Erichson, Plinke und Weiber (1996) ordnen die multivariaten Verfahren nach den Kriterien „strukturenprüfend“ und „strukturen-entdeckend“. Strukturprüfende Verfahren versuchen in erster Linie theoretisch begründete Zusammenhänge zwischen Variablen zu prüfen. Verfahren, die diesem Bereich zugeordnet werden können, sind die Regressionsanalyse, die Varianzanalyse, die Diskriminanzanalyse sowie die LISREL-Analyse. Struktur-entdeckende Verfahren verfolgen primär das Ziel, Zusammenhänge zwischen Variablen oder Objekten zu entdecken. Dazu gehören Faktorenanalyse, Clusteranalyse sowie die multidimensionale Skalierung (MDS).

Im Folgenden werden die Auswertungsverfahren, welche in dieser Untersuchung zur Anwendung gelangten, beschrieben.

Deskriptive Auswertungen und Gruppenvergleiche

Die Resultate werden mit Hilfe von Mittelwerten (M), Standardabweichungen (SD) und Häufigkeiten beschrieben. Für einfache Gruppenvergleiche wird der T-Test verwendet. Werden mehrere Gruppen miteinander verglichen, kommen varianzanalytische Verfahren zur Anwendung. Am häufigsten wurde auf das „General Linear Model“ (GLM) zurückgegriffen, ein Verfahren, welches varianz- und regressionsanalytische Berechnungen integriert. Mit Hilfe dieser Methode können Effekte von unabhängigen Variablen unter Kontrolle weiterer Variablen (Kovariaten) auf eine oder mehrere Zielvariablen überprüft werden. Um den Lesefluss nicht zu stören, wird nicht immer darauf hingewiesen, welche Variablen kontrolliert wurden. Die Leserinnen und Leser können aber davon ausgehen, dass wichtige Hintergrundvariablen wie z.B. Geschlecht, Ausbildungshintergrund, Nationalität oder Sprachregion jeweils als Kontrollvariablen berücksichtigt wurden.

In Fällen, in denen die Voraussetzung der Normalverteilung nicht gegeben ist oder wenn ordinalskalierte (nicht metrische) Daten vorliegen, werden nicht-parametrische Verfahren verwendet (U-Test sowie H-Test). Im Kapitel Gesundheit werden in der Übersicht über die erhobenen Konstrukte aus Gründen der Lesbarkeit Mittelwert und Standardabweichung angegeben, obschon es sich nicht um metrische Skalen handelt. Gruppenunterschiede werden allerdings mit Hilfe von nicht-parametrischen Verfahren untersucht.

Regressionsanalytische Verfahren

Mit Hilfe von Korrelationen werden Zusammenhänge zwischen zwei Variablen sichtbar gemacht. Multiple Regressionen gehen über Korrelationsberechnungen hinaus und beziehen sich auf die Vorhersage individueller Unterschiede in einem bestimmten Bereich (Kriterium) durch individuelle Unterschiede in anderen Bereichen (Prädiktoren). Dabei dürfen die Interkorrelationen der unabhängigen Variablen nicht zu hoch sein (Schneider, 1991, S. 64). Auch wenn keine kausalen Schlussfolgerungen gezogen werden dürfen, eignet sich die Regressionsanalyse doch für die Entscheidung über kausale Hypothesen, da eine als signifikant abgesicherte je-desto-Beziehung zumindest konsistent ist mit der Annahme einer kausalen Beziehung (Jonas & Ziegler, 1999, S. 11).

In dieser Untersuchung wird die Regressionsanalyse meist nach dem Prinzip der sequentiellen respektive der hierarchischen Regression angewendet. Dabei werden Blöcke von Variablen gebildet und die Reihenfolge der Prädiktoren theoriegeleitet bestimmt (Tabachnick & Fidell, 2001, S. 131-133). Werden nicht-metrische Variablen wie beispielsweise das Bildungsniveau als unabhängige Variablen einbezogen, wird eine so genannte „Kontrastkodierung“ in Anlehnung an Bortz (1999, S. 473) vorgenommen. Für die Sprachregionen werden Dummyvariablen gebildet (ebd.). Den Auswertungen ging jeweils eine ausgiebige Prüfung der Residuen voraus (Stahel, 2000, S. 275-281), die im Verlauf des Texts nicht weiter diskutiert wird.

Das Verfahren der binären logistische Regression erlaubt es, die partiellen Effekte mehrerer unabhängiger Einflussgrößen auf ein abhängiges Merkmal mit zwei Ausprägungen (0 und 1) zu schätzen. Dieses Verfahren wird dann angewendet, wenn die Zielvariable zwei Ausprägungen hat oder ordinalskaliert erfasst wurde. Auch metrische Variablen können künstlich dichotomisiert werden, wenn die Voraussetzungen für eine multiple Regression nicht gegeben ist. Die unabhängigen Variablen können in diesem Verfahren im Gegensatz zur multiplen Regressionsanalyse ein beliebiges Skalenniveau aufweisen (Tabachnick & Fidell, 2001, S. 517-522). Zur Berechnung der logistischen Regression wurde sowohl die direkte als auch die sequentielle (blockweise) Methode gewählt.

Cluster- und Faktorenanalyse

Der Frage nach einer Typologie, die vor allem im Bereich Lernen im Zentrum steht, gehen wir mit Hilfe von Clusteranalysen nach. Die Probanden und Probandinnen werden unter gleichzeitiger Heranziehung ausgewählter überfachlicher Kompetenzen in Gruppen eingeteilt. Die Mitglieder einer Gruppe sollen möglichst ähnlich sein. Zwischen den Gruppen soll jedoch so gut wie keine Ähnlichkeit bestehen (Backhaus et al., 2000, S. 329). Zur Bildung der Cluster wurde eine nicht-hierarchische, partitionierende Methode gewählt, das k-means-Clustering Verfahren (Backhaus et al., 2000, S. 348-342). Partitionierende Verfahren verschieben einmal gesetzte Einzelfälle so lange zu Clustern, bis die grösste Homogenität innerhalb der einzelnen Cluster erzielt wird, wohingegen bei den hierarchischen Verfahren einmal gesetzte Elemente nicht mehr zu einem anderen Cluster verschoben werden. Gewählt wurde das k-means-Clustering, da dieses im Zusammenhang mit einer grossen Stichprobe empfohlen wird (Bühl & Zöfel, 2000, S. 493-499). Hierarchische Verfahren, welche noch komplexerer Rechenverfahren bedürfen als partitionierende, können nur für kleine Teilstichproben bis ca. 280 Personen verwendet werden. Zudem wurde in verschiedenen aktuellen Publikationen zur Bildung von Lerntypen-Clusters ebenfalls das k-means-Clustering verwendet (Cress & Friedrich, 2000, S. 199; Bembenuitty, 1999, S. 245; Turner, Thorpe & Meyer, 1998, S. 763). Zur Bestimmung der Anzahl Cluster wurden sämtliche im selbstregulierten Lernen erwähnten überfachlichen Kompetenzen einer hierarchischen Clusteranalyse unterzogen. Für die vorliegenden metrischen Daten wurde das Proximitätsmass der quadrierten Euklidischen Distanz und als Fusionierungsmethode das Ward-Verfahren gewählt. In der Literatur wird das Ward-Verfahren als verlässlicher Fusionierungsalgorithmus empfohlen (Backhaus et al., 2000, S. 366; Bortz, 1999, S. 555). Da nur eine begrenzte Anzahl Probandinnen und Probanden in eine hierarchische Clusteranalyse aufgenommen werden kann, wurde mit einer Teilstichprobe von 20% der Jugendstichprobe die Anzahl Cluster für die Durchführung des k-means-Clustering bestimmt. Mit Hilfe der Zuordnungsübersicht sowie aufgrund der Dendogramme zeichnete sich ab, dass sich ein 5-Clustermodell anbietet. Das k-means-Clustering wurde entsprechend für 5 Cluster berechnet.

Um die Struktur zwischen den überfachlichen Kompetenzen zu eruieren, kam die Faktorenanalyse zur Anwendung. Dieses Verfahren dient der Analyse von untereinander unabhängigen Erklärungsvariablen und führt zur Variablenverdichtung. Ausgehend von Korrelationen werden synthetische Variablen kreiert. Es wurde die Hauptkomponentenanalyse verwendet, welche die Datenstruktur durch möglichst wenige Faktoren abbildet. Um die Interpretation des Modelles zu erleichtern, wurde eine Varimax-Rotation durchgeführt (Backhaus et al., 2000, S. 253-310; Hirsig, 2002, S. 113).

Wozu dienen Strukturgleichungsmodelle?

Mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen lassen sich Beziehungen zwischen mehreren abhängigen Variablen, mehrstufigen Kausalbeziehungen und mit nicht-beobachtbaren (latenten) Variablen überprüfen (Backhaus et al., 1994, S. 324). Lineare Strukturgleichungsmodelle basieren auf der Faktorenanalyse nach dem Modell gemeinsamer Faktoren. Sie (respektive ihre graphische Darstellung) sind auch unter dem Begriff „Pfadanalysen“ bekannt. Jöreskog entwickelte sie aus der konfirmatorischen Faktorenanalyse. Die Vorstellungen über Zusammenhänge zwischen beobachtbaren und latenten Variablen werden in einem Modell formuliert und überprüft. Dies bedeutet, dass eine Kovarianzmatrix mit Hilfe geeigneter Parameterschätzungen möglichst gut modellverträglich rekonstruiert wird (Rietz, Rudinger und Andres, 1996, S. 253). Der entscheidende Unterschied zwischen multiplen Regressionsmodellen und Pfadmodellen besteht darin, dass die Prädiktoren im ersten Fall als exogene Variablen behandelt werden, d.h. keine Erklärung für die Interkorrelation dieser Merkmale liefern, während in der Pfadanalyse zwischen exogenen und endogenen Merkmalen differenziert wird. Die Pfadanalyse bietet die Möglichkeit, postulierte Zusammenhänge zwischen Prädiktorvariablen in ihrer Einwirkung auf ein gegebenes Kriterium genauer zu überprüfen. Dies erlaubt eine Zerlegung der Variableninterkorrelationen in direkte und indirekte Einflüsse (Schneider, 1991, S. 65-66).

Ob LISREL-Modelle wirklich zu Erkenntnisgewinn führen, ist in der Literatur äusserst umstritten. Rietz et al. weisen darauf hin, dass Pfaddiagramme zwar einfach aussehen, in Wirklichkeit jedoch sehr komplexe Strukturen aufweisen (S. 266). Stelzl (1983) zeigt in ihrem viel zitierten Aufsatz über die Uneindeutigkeit von LISREL-Lösungen anhand eines Modelles mit drei Variablen, welche durch drei Pfade aufgezeichnet werden können, wie hoch die Zahl der möglichen Beeinflussungsrichtungen sein kann. Es sind mit steigender Anzahl viele gut angepasste Modelle gleichermassen möglich (S. 315-335). Auch Schönemann und Borg (1996, S. 250) weisen auf die Gefahr der „schrackenlosen Plastizität“ des LISREL-Modelles hin.

Kritisiert wird insbesondere die Interpretation dieser Modelle. Holling (1993) stellt die gängige Interpretation von Pfadkoeffizienten in Strukturgleichungsmodellen in Frage, denn Pfadkoeffizienten liessen sich nicht als Mass für die Einflussstärke interpretieren, auch wenn die Ausgangsvariablen standardisiert seien. Sie würden vielmehr den Einfluss einer unabhängigen Variablen auf eine abhängige messen, wobei der Varianzanteil, den eine unabhängige Variable mit den andern unabhängigen Variablen gemeinsam besitzt, auspartialisiert sei. Damit seien die unabhängigen Variablen, wenn sie mit anderen korrelierten, nicht mehr standardisiert und die Koeffizienten entsprächen – auch im Fall standardisierter Ausgangsvariablen – einem nicht-standardisierten einfachen Regressionskoeffizienten (S. 293-295). Diskutiert wird zudem, ob sich Strukturgleichungsmodelle bei Querschnittstudien eignen (Schneider, S. 68).

Aufgrund der Auseinandersetzung mit der Literatur und der methodischen Diskussion um die Voraussetzungen sowie die Gütekriterien von Strukturgleichungsmodellen (Bergmann, 2001;

Stahel, 2002) haben wir uns dazu entschlossen, bei den Vorhersagemodellen zu bleiben und von Pfadmodellen abzusehen.

4.5.3 Berufskategorisierung

Der YAS-Datensatz bietet die Möglichkeit, die „Landkarte der Berufe“ von 18- bis 20-Jährigen in der Schweiz abzubilden und in einen Zusammenhang zu den überfachlichen Kompetenzen zu bringen. Ursprünglich beabsichtigten wir, die Berufe für alle Landesregionen zu kategorisieren. Dieses Vorhaben erwies sich als zu komplex. Daher haben wir nur die Berufe der jungen Erwachsenen aus der deutschsprachigen Schweiz kategorisiert.

Die jungen Erwachsenen wurden gebeten, ihren Beruf und ihr Studienfach anzugeben. Da dies mit Hilfe einer offenen Frage (max. 25 Buchstaben) geschah, mussten Beruf und Studienfach zunächst kategorisiert werden.⁷² Als Grundlage diente das Berufsregister von Jörin (2002), welches sämtliche Berufe respektive Studienfächer in der deutschsprachigen Schweiz und das entsprechende Anspruchsniveau des Berufes umfasst.⁷³ Jeder Beruf dieses Berufsregisters erhielt einen Index zwischen 1 und 1'187. Dieser Index wurde anschliessend den Berufs- und Studienfachbezeichnungen im YAS-Datensatz zugeordnet. Um diesen Vorgang zu erleichtern, griffen wir auf die Access-Datenbank der YAS-Untersuchung zurück.⁷⁴ Im YAS-Datensatz sind nun alle Berufe so kategorisiert, dass weitere vertiefende Analysen nach spezifischen Berufsgruppen vorgenommen werden können.⁷⁵

Da die jungen Erwachsenen am Übergang zwischen (Grund-)Ausbildung und Beruf stehen, wird nicht die Stellung im Beruf, sondern im Grunde genommen die „Berufswahl“ respektive das „Berufsinteresse“ erfasst. Geeignet schienen uns Ansätze aus dem Bereich der Berufswahl. Zwei dieser Ansätze werden nun vorgestellt.

Berufspsychologischer Ansatz nach Holland

Hollands Modell basiert auf einer Typologie in Anlehnung an Spranger. Das Modell geht von der These aus, dass jeder Mensch bis zu einem gewissen Grad einem von sechs Grundtypen der Persönlichkeit entspricht, welche in der untenstehenden Tabelle kurz dargestellt werden.

⁷² Aufgrund von Rechtschreibfehlern der Befragten und Fehlern beim Scannen mussten für die deutschsprachige Stichprobe 2'260 verschiedene Berufsbezeichnungen und 1'055 Studienfächer kategorisiert werden. Nicht berücksichtigt wurden Berufe, die zu unspezifisch bezeichnet oder unleserlich waren.

⁷³ Es stützt sich auf das offizielle Berufsverzeichnis des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) (1999, 2001) sowie auf Informationen des Schweizerischen Verbandes für Berufsberatung. Berufe, welche im YAS-Datensatz mehrmals vorkommen und bis anhin nicht verzeichnet waren, wurden im Sommer 2002 in Absprache mit S. Jörin neu in dieses Berufsregister aufgenommen. Eine Übersicht über das ergänzte Berufsregister nach Jörin befindet sich im Anhang.

⁷⁴ Access bietet den Vorteil, Kategorisierungsvorgänge zu programmieren und dabei verschiedene Tabellen gleichzeitig zu benutzen respektive miteinander zu verknüpfen. So ist zum Beispiel die Verknüpfung mit dem Berufsregister von Jörin (2002), welches als Excel-Datei existiert, möglich.

⁷⁵ Die Zuordnung eines Index von 1 bis 1'187 erlaubt es, die Berufe je nach Fragestellung auch später noch in verschiedene Gruppen zu kategorisieren.

Tabelle 14: Übersicht über die sechs Persönlichkeits-Typen nach Holland (Weinrach & Streblaus, 1994, S. 49-50; Jörin, 2002, S. 18)

R (realistic)	handwerklich-technisch	Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, die den Umgang mit Maschinen, Werkzeugen und Tieren beinhalten. Sie sind gerne im Freien und betätigen sich körperlich (Berufsbereiche: Handwerk, Technik, Landwirtschaft).
I (investigative)	untersuchend-forschend	Personen dieses Typs beschäftigen sich gerne mit geistigen oder naturwissenschaftlichen Problemen. Sie analysieren, untersuchen und lernen, lesen, schreiben und rechnen gerne.
A (artistic)	künstlerisch-kreativ	Personen dieses Typs drücken sich gerne kreativ oder sprachlich aus. Sie beschäftigen sich gerne mit ausgefallenen Ideen oder speziellen Materialien und haben einen Sinn für Ästhetik. (Bereiche Kunst, Musik, Theater, Journalismus).
S (social)	erziehend-pflegend	Personen dieses Typs kümmern sich gerne hilfreich um andere Menschen. Sie erziehen, lehren, beraten, pflegen, heilen und sorgen für körperliches, geistiges oder seelisches Wohlbefinden. (Bereich Bildung, Beratung, Gesundheitswesen).
E (enterprising)	führend-verkaufend	Personen dieses Typs motivieren, überzeugen, leiten und führen gerne. Sie kümmern sich um wirtschaftliche Planung und finanzielle Ziele (Bereich Management und Verkauf).
C (conventional)	ordnend-verwaltend	Personen dieses Typs arbeiten gerne ordentlich, genau und gut organisiert in einem Büro. Sie bearbeiten, kontrollieren und übermitteln Zahlen oder Texte und mögen klare Regeln. (Bereich Büro- und Schalterberufe).

Je stärker ein Mensch einem dieser Typen ähnlich sieht, desto deutlicher wird er einige der diesem Typ zugeschriebenen Persönlichkeitsmerkmale respektive Verhaltensweisen zeigen. Nicht nur Personen, sondern auch Berufe können mit Hilfe der sechs Typen beschrieben werden. Denn Arbeitsplätze werden einerseits geprägt von Menschen, die darin tätig sind; andererseits bieten sie gewisse Grundbedingungen, die von bestimmten Personen bevorzugt werden.

Der erste Buchstabe beschreibt den Typ, dem die Versuchsperson am besten entspricht. Die meisten Menschen können einer Mischung aus allen sechs Typen zugeordnet werden, wobei meist zwei bis drei Typen vorherrschen. Durch die Kombination von drei Buchstaben, welche den Berufstyp möglichst gut abbilden sollen, ergeben sich insgesamt 120 Kategorien, die je nach Fragestellung auf 20 (alle Kombinationen von jeweils drei Buchstaben) respektive auf 6 Kategorien (Ordnung nach dominantem Typ respektive Anfangsbuchstaben) zusammengefasst werden können (Jörin, 2002).

Für die Auswertungen in dieser Studie greifen wir auf die sechs Hollandtypen zurück. Wir gehen der Frage nach, inwiefern sich Personen dieser sechs Kategorien in ihren überfachlichen Kompetenzen unterscheiden.

Berufskundlicher Ansatz nach Zihlmann

Der Ansatz nach Zihlmann (2002) basiert auf einem System, welches den Jugendlichen die Erforschung der Berufsfelder erleichtert. Es umfasst 22 überschaubare Berufsfelder, die jeweils einen inneren Zusammenhang aufweisen. Jede Gruppe enthält beispielsweise einen Beruf, der exemplarisch für die Gruppe beschrieben werden kann. Dieses System erleichtert den Zugang zur Erkundung der Berufswelt, es ist allerdings nicht durch umfassende Tests abgestützt.

Für die Auswertung des YAS-Datensatzes wurden die Berufe in die 22 Berufsfelder kategorisiert. Die Berufsfelder beinhalten primär Grundberufe. Die meisten Berufe, welche einen Mittelschulabschluss erfordern, sind nicht darin verzeichnet. Aus diesem Grund mussten wir die Studienfächer den 22 Berufsfeldern zugeordnet.⁷⁶ Im Anhang befindet sich eine Übersicht über die 22 Berufsfelder und die Zuordnung der Studienfächer zu diesen Kategorien.

Für die Auswertungen in dieser Studie haben wir aus den 22 Berufsfeldern fünf Kategorien ausgewählt respektive neu gebildet. Das Kriterium zur Auswahl der Kategorien bezieht sich auf den Frauen- und Männeranteil innerhalb folgender Berufe:

Tabelle 15: Übersicht über die ausgewählten Berufsfelder nach Zihlmann (2002).

technische Berufe:	Berufe aus den Berufsfeldern „Fahrzeuge“, „Elektrotechnik“, „Metall/Maschinen“, „Planung/Konstruktion“
Wirtschaft und Verwaltung:	z.B. KV-Berufe
Bildung und Soziales	z.B. Lehrberufe, Sozialpädagogen/-innen
Verkauf	z.B. Detailhandelsverkäufer/-innen
Gesundheit	z.B. Krankenpflege

Die männerdominierte Kategorie „technische Berufe“ setzt sich aus den vier Berufsfeldern „Fahrzeuge“, „Elektrotechnik“, „Metall/Maschinen“ sowie „Planung/Konstruktion“ zusammen. Diese Kategorie wurde gebildet, da der Frauenanteil in diesen Berufen sehr gering ist. Die anderen Berufsgruppen beziehen sich auf die Berufsfelder „Wirtschaft und Verwaltung“, „Bildung und Soziales“, „Verkauf“ und „Gesundheit“. Das Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung“ gilt als „geschlechtsneutrale“ Kategorie (Heinz, 2002), während sich die letzten drei durch einen hohen Frauenanteil auszeichnen.

4.5.4 Bemerkungen zur Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Die folgenden Bemerkungen sollen den Leserinnen und Lesern helfen, die Darstellungen im empirischen Teil besser nachzuvollziehen.

Allgemeine Bemerkungen

Um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen, werden die meisten statistischen Kennzahlen in Fussnoten dargestellt.

Zur Darstellung der Ergebnisse wurden teilweise Polaritätenprofile eingesetzt, wobei die Mittelwerte miteinander verbunden werden. Diese Darstellungsform dient ausschliesslich der besseren Lesbarkeit.

Aus Gründen der Verständlichkeit werden die Ausprägungen im Text nach ihrer Bedeutung benannt, also z.B. 1=„sehr geringe Weiterbildungsmotivation“ bis 4=„sehr hohe Weiterbildungsmotivation“. Wird bei den zusammengezogenen Skalen auf die Ausprägungen 1 bis 4 Bezug genommen, umfassen folgende Reichweite:

⁷⁶ Dabei sind wir von Dr. R. Zihlmann, Direktor der Berufs- und Laufbahnzentrums der Stadt Zürich, unterstützt worden.

Ausprägung	Reichweite auf der Skala von 1 bis 4
1=trifft gar nicht zu	1-1.75
2=trifft eher nicht zu	1.751-2.50
3=trifft teilweise zu	2.501-3.25
4=trifft genau zu	3.251-4

Zur Interpretation von sprachregionalen und kantonalen Effekten

In dieser Untersuchung wird unter anderem auch nach sprachregionalen und kantonalen Unterschieden gefragt. Auch wenn die Zugehörigkeit zu einer sprachregionalen oder kantonalen Gruppe einen Effekt zeigt, sind die Effekte insgesamt gering, d.h. die Zugehörigkeit zu einem Kanton oder zu einer Sprachgruppe kann nur einen geringen Anteil der Varianz einer Zielvariablen erklären.

Ähnliche Resultate zeigen sich beispielsweise in Studien, in denen nach Unterschieden zwischen verschiedenen Schulen gefragt wird. Die Klassenzugehörigkeit und die Schulzugehörigkeit haben insgesamt relativ wenig Erklärungskraft bei der Vorhersage verschiedener schulischer Merkmale, wobei der Klassenzugehörigkeit eine grössere Bedeutung zukommt als der Schulzugehörigkeit (Maag Merki, 2002; Köller, 1998; Moser, Ramseier, Keller & Huber, 1997; Moser & Rhyn, 1997). Die überfachlichen Kompetenzen lassen sich demzufolge nur schwer durch die Zugehörigkeit zu einem System wie z.B. einer Schule oder einem Kanton vorhersagen. Dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule oder in unserem Fall zu einer Sprachregion relativ wenig Einfluss auf die überfachlichen Kompetenzen hat, ist allerdings nicht weiter erstaunlich in Anbetracht der vielen weiteren Einflussmöglichkeiten, welche hier eine Rolle spielen.

Kantonskategorisierung

Innerhalb der Bereiche Lernen, Weiterbildung sowie Kooperationserfahrungen wurden die Kantonsunterschiede mit Schweizerkarten graphisch dargestellt. Dabei wurden die Kantonsmittelwerte drei Gruppen zugeordnet. In der Regel befinden sich in der ersten Gruppe (1. Quartil) 25% der Kantone, deren Vertreterinnen und Vertreter ihre Kompetenzen im jeweiligen Bereich am geringsten einschätzen, in der zweiten Gruppe 50% der Kantone (2. und 3. Quartil), in denen sich die Befragten im mittleren Bereich einschätzen und der dritten Gruppe werden diejenigen Kantone (25%: 4. Quartil) zugeordnet, in denen die jungen Erwachsenen gemäss Selbsteinschätzung über die höchsten Kompetenzen verfügen. Zur Berechnung dieser Werte wurden die Daten auf Kantonsebene aggregiert. Da die Perzentilwerte und die auf Kantonsebene aggregierten Mittelwerte aus inhaltlichen Überlegungen je auf zwei Stellen gerundet wurden, ist es möglich, dass beispielsweise dem ersten Quartil mehr als die erwarteten sechs Kantone zugeordnet wurden. Dies trifft dann zu, wenn einzelne gerundete Werte genau auf dem Grenzwert liegen. In einem entsprechenden Fall wird dies bei der Schweizerkarte in der Fussnote erwähnt.

5 Forschungsergebnisse

Das erste Kapitel verschafft eine Übersicht über die Einschätzungen der jungen Erwachsenen in sämtlichen überfachlichen Kompetenzen.

5.1 Überblick über die überfachlichen Kompetenzen junger Erwachsener

Ich fühle mich oft wie ein Wirbel
im Wind
geschleift gedreht
gehoben
gebeutelt
gedreht
um die eigene Achse
Orientierung verloren
nach aussen
nach innen
daheim.

Elke, 19

Zu schön wäre es, wenn Jungsein ausschliesslich mit Freiheit und Unabhängigkeit gleichzusetzen wäre. Die Kehrseite der Medaille bedeutet frühzeitiges Übernehmen von Verantwortung und verstärkter Entscheidungsdruck. Um diesen vielfältigen Ansprüchen genügen zu können, bedürfen heutige junge Erwachsene umfassender Kompetenzen.

5.1.1 Wie selbstbewusst schätzen sich die jungen Erwachsenen ein?

Für eine gelungene Lebensbewältigung sind eine positive Selbstwahrnehmung und die Überzeugung, selber etwas bewirken zu können, notwendig.

Wie die Ergebnisse dieser Studie zeigen, können sich die jungen Erwachsenen so akzeptieren, wie sie sind und ihre eigenen Empfindungen wahrnehmen. Sich selber gegenüber sind sie kritisch eingestellt, sind aber der Überzeugung, dass sie in ihrem Leben etwas bewirken können. Mühe bereitet den jungen Erwachsenen der Umgang mit belastenden Gefühlen.⁷⁷ Mehr als die Hälfte der Frauen (59.3%) und knapp die Hälfte der Männer (46.3%) haben Schwierigkeiten im Umgang mit belastenden Gefühlen. 11% der Männer und 16% der Frauen können sich überhaupt nicht akzeptieren und wertschätzen.

Frauen und Männer glauben gleichermassen, in ihrem Leben etwas bewirken zu können. Wie der Abbildung 4 zu entnehmen ist, bestehen die geschlechtsspezifischen Unterschiede darin, dass Frauen über höhere kreative Kompetenzen, höhere Kompetenzen der Selbstreflexion sowie der Wahrnehmung eigener Gefühle verfügen. Dagegen sind die Männer mit sich als Person zufriedener und ihre Kompetenzen im Umgang mit belastenden Gefühlen erweisen sich als besser.⁷⁸

⁷⁷ Selbstwert: $M=3.24$, $SD=.59$; Wahrnehmung der eigenen Gefühle: $M=3.38$, $SD=.55$; Selbstwirksamkeit: $M=3.30$, $SD=.52$; Selbstreflexion: $M=2.89$, $SD=.58$; Umgang mit belastenden Gefühlen: $M=2.52$, $SD=.62$; Kreativität: $M=2.90$, $SD=.67$

⁷⁸ Kreativität: $F=10.37$, $df=1/1'303$, $p<.01$; Selbstwert: $F=11.79$, $df=1/1'301$, $p<.01$; Selbstreflexion: $F=8.00$, $df=1/1'286$, $p<.01$; Wahrnehmung der eigenen Gefühle: $F=80.57$, $df=1/1'298$, $p<.001$; Umgang mit belastenden Gefühlen: $F=33.90$, $df=1/1'290$, $p<.001$

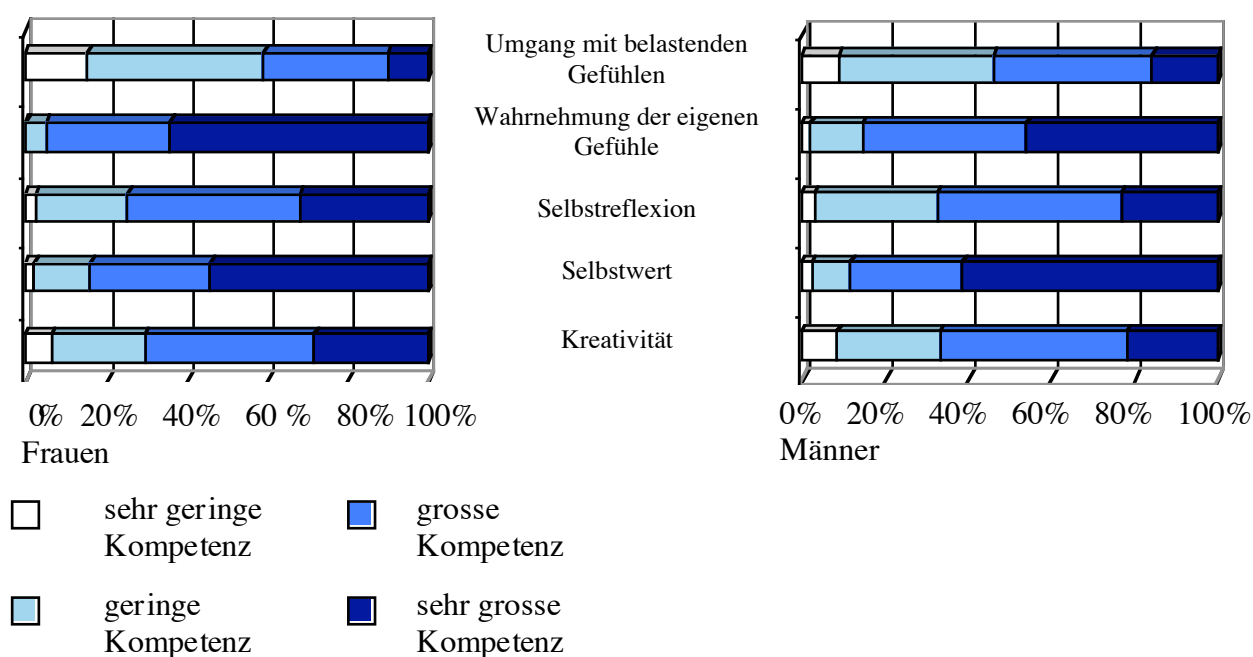


Abbildung 4: Überfachliche Kompetenzen des Bereiches „Selbst“ von Frauen und Männern (Jugendstichprobe N=1'458).

Junge Erwachsene mit verschiedenen Bildungsabschlüssen unterscheiden sich kaum bezüglich Selbstkompetenzen. Befragte mit höherem Bildungsabschluss machen sich allerdings mehr Gedanken über ihre Person und haben höhere kreative Kompetenzen als solche mit geringerem Bildungsabschluss.

5.1.2 Wie gut sind junge Erwachsene auf das lebenslange Lernen vorbereitet?

In einer sich fortlaufend verändernden Gesellschaft wird an die Einzelperson nicht nur der Anspruch erhoben, sich als Person zu entwickeln, sondern auch ihr Wissen durch lebenslanges Lernen zu erweitern. Dazu sind neben beruflicher Weiterbildungsbereitschaft und Lernmotivation verschiedene Lern- und Arbeitsstrategien sowie die Fähigkeit des Zusammenarbeitens nötig.

Weiterbildung

Die Mehrzahl der jungen Erwachsenen ist sich der Wichtigkeit der beruflichen Zusatzqualifikationen bewusst. Sie sind auch bereit, sich in den ersten fünf Jahren nach Berufsabschluss weiterzubilden, und zwar nicht nur während der Arbeitszeit, sondern auch während ihrer Freizeit. Nur wenige der 18- bis 22-Jährigen nehmen einzig unter Druck an beruflichen Weiterbildungen teil. Die meisten geben an, sich aus Interesse an der Sache weiterzubilden mit dem Ziel, eine interessante und abwechslungsreiche Berufstätigkeit ausüben zu können. Motive wie Ansehen und Aufstiegsmöglichkeiten spielen ebenfalls eine zentrale Rolle.⁷⁹

⁷⁹ Allgemeine Weiterbildungsbereitschaft: M=3.17, SD=.81; Weiterbildungsbereitschaft: bezahlt und während Freizeit: M=2.91, SD=.90; Notwendigkeit der Weiterbildung: M=3.24, SD=.84; Intrinsische Weiterbildungsmotivation: M=3.51, SD=.52; extrinsische Weiterbildungsmotivation: materielle Ziele: M=2.83, SD=.72; extrinsische Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck: M=1.53, SD=.56

Leistungsmotivation

Die 18- bis 22-Jährigen zeigen sich erfolgszuversichtlich und kaum leistungsängstlich, wagen sich an neue und anspruchsvolle Aufgaben heran und es reizt sie, komplexe Probleme zu lösen. Dennoch können sich beim Lösen von anspruchsvollen Aufgaben 40% nicht voll und ganz auf die inhaltliche Auseinandersetzung einlassen, da sie zusätzlich mit der Angst vor dem Versagen zu kämpfen haben.⁸⁰

Junge Erwachsene mit höherem Bildungsabschluss sind allgemein leistungsmotivierter und haben weniger Angst vor Misserfolg als solche mit geringerem Bildungsabschluss.⁸¹ Im Unterschied zu den Männern kämpfen Frauen vermehrt mit Angst vor Misserfolg.⁸²

Lern- und Arbeitsstrategien

Beim Lernen setzen junge Erwachsene neues Wissen mit dem vorhandenen in Bezug. Sie bewerten und überwachen den Lernprozess. Es fällt ihnen zudem leicht, eine Aufgabe zu beenden, auch wenn sich interessante Alternativen bieten. Eher Mühe bereitet es ihnen, Informationen zusammenzufassen und sinnstiftend zu gliedern, den Lernprozess zu planen sowie sich selber dazu aufzuraffen, eine anspruchsvolle Aufgabe überhaupt in Angriff zu nehmen.⁸³

5.1.3 Verfügen junge Erwachsene über Kooperationsfähigkeiten?

Die jungen Erwachsenen verfügen über die Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Selbstständigkeit und zur Verantwortung.⁸⁴

Frauen und Männer unterscheiden sich nicht bezüglich ihrer Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme, allerdings bezüglich ihrer Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zur Selbstständigkeit. Frauen können gemäss Selbsteinschätzung nicht nur besser zusammenarbeiten, sondern auch besser selbstständig arbeiten.⁸⁵

5.1.4 Inwiefern sind die jungen Erwachsenen bereit, Verantwortung zu tragen?

Für das Leben in einer Gesellschaft bedarf es nicht nur der Eigenverantwortung, sondern auch der Verantwortung gegenüber anderen Personen und der Gesellschaft als Ganzem.

Insgesamt ist die grosse Mehrheit der Befragten bereit, soziale Verantwortung zu übernehmen. Die jungen Erwachsenen fühlen sich vor allem in konkreten Alltagssituationen gegenüber Mitmenschen verantwortlich und begrüssen die Gleichberechtigung der Geschlechter. Geringer fällt die Verantwortung gegenüber der Gesellschaft insgesamt als auch gegenüber Ausländerinnen und Ausländern aus.⁸⁶

⁸⁰ Allgemeine Leistungsmotivation: $M=2.87$, $SD=.53$; Hoffnung auf Erfolg: $M=3.02$, $SD=.61$; Furcht vor Misserfolg: $M=2.73$, $SD=.64$

⁸¹ Leistungsmotivation: $F=3.11$, $df=3/1'282$, $p<.05$; Angst vor Misserfolg: $F=7.01$, $df=3/1'283$, $p<.001$

⁸² Angst vor Misserfolg: $F=19.61$, $df=1/1'285$, $p<.001$

⁸³ Kognitive Strategien: Transformationsstrategien: $M=2.75$, $SD=.69$; Elaborationsstrategien: $M=3.00$, $SD=.58$; Metakognitive Strategien: Planungsstrategien: $M=2.85$, $SD=.62$, Monitoring: $M=3.13$, $SD=.52$, Evaluationsstrategien: $M=2.98$, $SD=.57$

Strategien des Ressourcenmanagements: Volition: $M=2.85$, $SD=.76$, Persistenz: $M=3.14$, $SD=.53$

⁸⁴ Fähigkeit zur Zusammenarbeit: $M=3.45$, $SD=.51$; Fähigkeit zur Selbstständigkeit: $M=3.43$, $SD=.54$; Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme: $M=3.37$, $SD=.55$

⁸⁵ Fähigkeit zur Zusammenarbeit: $F=8.80$, $df=1/1'311$, $p<.001$; Fähigkeit zur Selbstständigkeit: $F=24.14$, $df=1/1'313$, $p<.001$

⁸⁶ Interpersonale Verantwortung: $M=3.57$, $SD=.45$, gesellschaftliche Verantwortung: $M=3.11$, $SD=.52$, Einstellung gegenüber der Gleichberechtigung der Geschlechter: $M=3.59$, $SD=.54$; Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern: $M=4.96$, $SD=1.57$

Frauen und Männer tragen in unterschiedlichem Ausmass Verantwortung gegenüber der Gesellschaft, gegenüber einzelnen Personen sowie gegenüber Minderheiten. Die Frauen äussern sich verantwortungsbewusster als die Männer.⁸⁷

5.1.5 Wie umweltfreundlich leben die jungen Erwachsenen?

Nebst der Verantwortung gegenüber der eigenen Person, den Mitmenschen und der Gesellschaft ist weiter das respektvolle Verhalten gegenüber der Umwelt erfragt worden.

Junge Erwachsene verhalten sich manchmal umweltfreundlich, indem sie z.B. im Alltag bewusst einkaufen und in den Ferien auf Flugreisen verzichten. Ihr Wissen über den Umweltschutz ist mehr oder weniger umfassend. Von den 10 gestellten Fragen konnten sie im Durchschnitt 5 richtig beantworten.⁸⁸

Die Männer verfügen zwar über ein umfassenderes Umweltwissen als die Frauen, aber sie verhalten sich weniger umweltfreundlich.⁸⁹ Junge Erwachsene mit höherem Bildungsabschluss verfügen über ein umfassenderes Umweltwissen und verhalten sich etwas häufiger umweltfreundlich als solche mit geringerem Bildungsabschluss.

5.1.6 Wie stark interessieren sich junge Erwachsene für Politik?

Politisches Interesse, Einstellung gegenüber der Politik und politische Aktivität stellen das Rüstzeug für die aktive Teilnahme an einer demokratischen Gesellschaft dar.

Die jungen Erwachsenen interessieren sich mässig für Politik. Wird das politische Interesse der Befragten mit den Ergebnissen aus früheren Jugend- und Rekrutenbefragungen der Jahre 1972, 1979 und 1988 verglichen, ergibt sich eine stetige Zunahme der Desinteressierten (vgl. Abbildung 5).

⁸⁷ Interpersonale Verantwortung: U-Test, Mean Rank 844.47 versus 650.53, $p < .001$; Gesellschaftliche Verantwortung: $F = 27.03$, $df = 3/1'278$, $p < .001$; Einstellung gegenüber Geschlechterfragen: U-Test, Mean Rank 797.70 versus 664.96, $p < .001$; Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern: $F = 62.40$, $df = 3/1'278$, $p < .001$

⁸⁸ Umweltverhalten: $M = 2.03$, $SD = .47$; Umweltwissen: $M = 5.02$, $SD = 2.39$

⁸⁹ Umweltwissen: $F = 30.44$, $df = 1/1'305$, $p < .001$; Umweltverhalten: $F = 22.08$, $df = 1/1'305$, $p < .001$

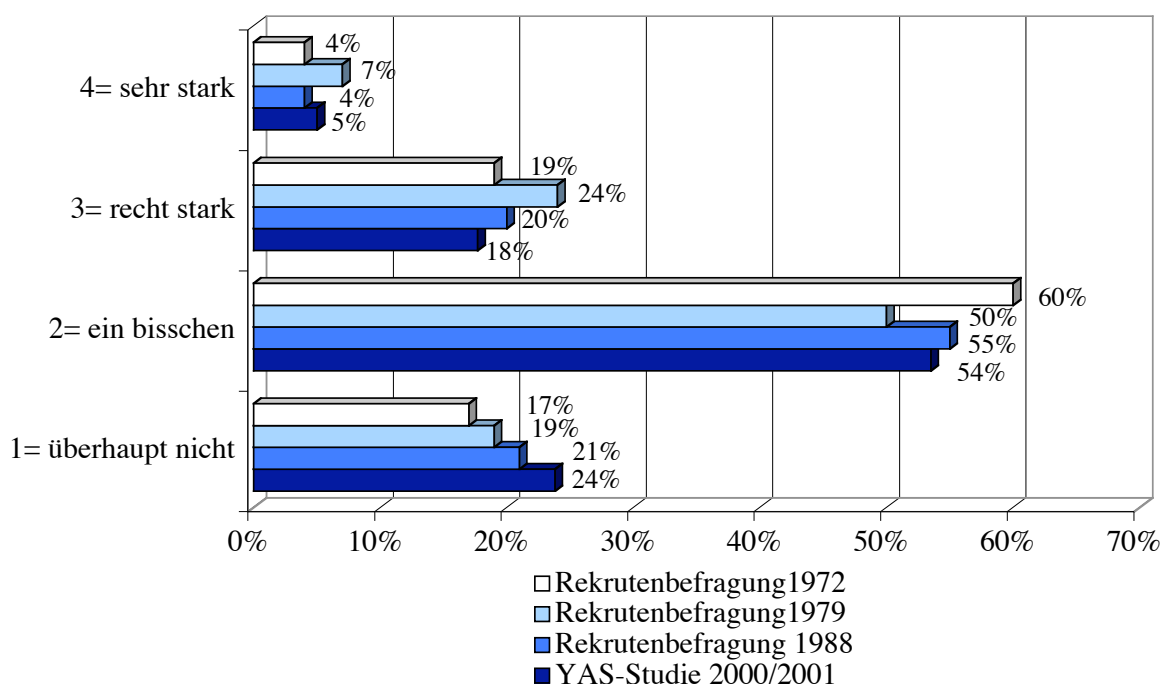


Abbildung 5: *Interesse an Politik. Vergleich zwischen der YAS-Studie und früheren Rekrutenbefragungen (Jugendstichprobe N=1'503).*

Das politische Wissen der jungen Erwachsenen erweist sich als wenig umfassend. Von neun Aufgaben konnten sie knapp vier richtig beantworten. Nur die Hälfte beantwortete mehr als drei Fragen korrekt.

Im Alltag informieren sich die jungen Erwachsenen kaum über Politik und nur gerade 7% der Befragten setzen sich täglich während mehr als einer halben Stunde mit politischen Themen auseinander. Dennoch sind sie der Ansicht, Politik sei wichtig.⁹⁰

5.1.7 Wie gesund leben die jungen Erwachsenen?

Verantwortungsbewusstes Gesundheitsverhalten trägt wesentlich zu einer positiven Lebensbewältigung bei.

Abbildung 6 macht deutlich, dass von den psychotropen Substanzen Alkohol und Tabak am häufigsten konsumiert werden. 46% der Frauen und 38% der Männer haben in den letzten 12 Monaten nie oder höchst selten geraucht. 34% der Männer und 33% der Frauen rauchen mehrmals täglich, 8% der Frauen und 6% der Männer zeigen sich abstinenter.

Cannabis wurde im letzten Jahr von 31% der Frauen und von 39% der Männer mindestens einige Male konsumiert. Ecstasy wird dagegen von einer Minderheit (5%) eingenommen. Insgesamt konsumieren Männer sämtliche Substanzen häufiger als Frauen.⁹¹

⁹⁰ Politisches Interesse: M=2.03, SD=.80; politisches und politökonomisches Wissen: M=3.60, SD=2.65; Distanz zur Politik: M=2.94, SD=.63; Zeitaufwand für politische Information: M=1.80, SD=.98; Kontingenzzüberzeugung „legitime Mittel“: M=3.33, SD=.47; Kontingenzzüberzeugung „illegitime Mittel“: M= 2.38, SD=.73

⁹¹ Alkohol: U-Test, p<.001; Tabak: U-Test, p=.05; Cannabis: U-Test, p<.001

Anders verhält es sich mit den am häufigsten eingenommenen Medikamenten, den Schmerzmitteln. Frauen konsumieren diese häufiger als Männer,⁹² allerdings ist der Konsum insgesamt gering.

Von den somatischen Beschwerden werden Nervosität und Kopfschmerzen am häufigsten erwähnt. 18% der Befragten leiden regelmässig unter Nervosität und 10% klagen über regelmässige Kopfschmerzen. Dabei geben die Frauen häufiger an, unter somatischen Beschwerden zu leiden als Männer. Am stärksten betroffen sind Frauen mit höherer Fachausbildung oder Berufsmaturität.

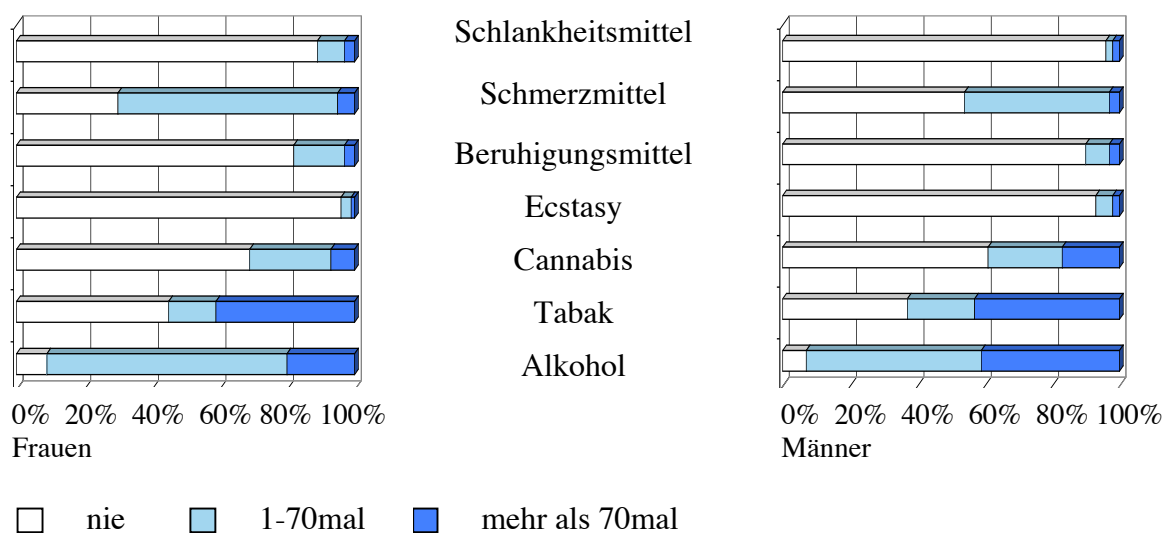


Abbildung 6: Substanzkonsum in den letzten 12 Monaten: Vergleich von Frauen und Männern (Jugendstichprobe N=1'471).

⁹² Schmerzmittel: U-Test, $p < .001$; Beruhigungs- und Schlafmittel: U-Test, $p < .001$; Schlankheitsmittel, Appetitzügler und Abführmittel: U-Test, $p < .001$

Teil A: Kompetenzen im Bereich Selbstreguliertes Lernen und Life-long-learning

Die beiden Konstrukte „selbstreguliertes Lernen“ und „Life-Long-Learning“ gehen beide von einem aktiven, selbst gesteuerten, (ko-)konstruktiven Lernverständnis aus. Gelernt werden soll nicht nur während der Schule und der Ausbildung, sondern lebenslänglich, und zwar in verschiedenen auch ausserschulischen Bereichen. Dabei sollen dem gegenwärtigen Lernen je ein eigener Sinn und eine eigene Bedeutung zukommen.

Damit selbstreguliert und (ko-)konstruktiv gelernt werden kann, bedarf es neben Fachwissen verschiedener kognitiver, metakognitiver und motivationaler Kompetenzen (Baumert et al. 2000, S. 2; Boekaerts; 1999, S. 445-475; Weinert, 1996, S. 1-12; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990, S. 51-59). Alle diese werden gemeinsam in einem interaktiven Modell des selbstregulierten Lernens (Baumert et al., 2000; Boekaerts, 1999) dargestellt.

Personen, die über diese Kompetenzen verfügen, sind in der Lage, sich fortlaufend neuen Herausforderungen zu stellen und ihre bestehenden Wissensstrukturen im Sinne des „selbstgesteuerten lebenslangen Lernens“ fortlaufend zu aktualisieren und zu erweitern (Behrmann & Schwarz, 2003). Dies ist gerade im Zeitalter der Globalisierung und einer beschleunigten Entwicklung sehr wichtig.

Im Ergebnisteil „Selbstreguliertes Lernen und Life-Long-Learning“ wird der Frage nachgegangen, ob einerseits die jungen Erwachsenen über die für das selbstregulierte Lernen und Life-Long-Learning notwendigen Kompetenzen verfügen und ob sie andererseits bereit sind, sich auch nach Abschluss der Ausbildung weiterzubilden.

Im ersten Kapitel wird auf die verschiedenen Lern- und Arbeitsstrategien eingegangen, die eine wichtige Dimension des selbstregulierten Lernens darstellen. Das Kapitel „Selbstreguliertes Lernen“ öffnet sodann den Blick auf die Lern- und Arbeitsstrategien hin zum vollständigen Modell des selbstregulierten Lernens. Dabei werden neben verschiedenen deskriptiven Ergebnissen auch solche zu den Beziehungen und Strukturen innerhalb dieses Modells dargestellt. Anschliessend wird überprüft, inwiefern Personen verschiedener Berufsfelder über Kompetenzen des selbstregulierten Lernens verfügen. Das Kapitel Weiterbildung fragt nach der Bereitschaft zur beruflichen Weiterbildung nach einer abgeschlossenen Ausbildung.

Abschliessend kommt innerhalb dieses Ergebnisteils die in dieser Studie als einzige erfasste Prozessvariable zum Schulbereich der Sekundarstufe I und II zur Sprache. Die jungen Erwachsenen wurden gefragt, inwiefern sie im Unterricht Zusammenarbeit – eine mögliche Unterrichtsform zur Förderung von selbstreguliertem Lernen – erlebt haben.

5.2 Lern- und Arbeitsstrategien

5.2.1 Einleitung

Die Fähigkeit, das eigene Lernen bewusst zu planen, systematisch zu überwachen und zu gestalten, das heisst sogenannte Lern- und Arbeitsstrategien anzuwenden, erhält nicht nur aufgrund der schnellen Entwicklung in verschiedenen Wissensgebieten eine besondere Bedeutung, sondern auch aufgrund lerntheoretischer Überlegungen.

Als Reaktion auf die Phase des ausschliesslich fremdgesteuerten Lernens wurde die Idee der selbstgesteuerten, eigenständigen und selbstständig lernenden Person eingeführt. Die oder der Lernende wird dabei als aktiv-reflexiv, intern gesteuerte Persönlichkeit verstanden (Schiefele & Pekrun, 1996, S. 249-278), die sich vertieft mit einer Sache auseinandersetzt und über ihren Lernprozess nachdenkt. Lernen wird als subjektiv vollzogene, aktive (nach)entdeckende Konstruktion von Bedeutung verstanden (Reusser, 1999, S. 15; Schiefele & Pekrun, 1996, S. 249-278).

Das Verständnis von Lernen als eigenaktivem Prozess erfordert nicht nur erweiterte Kompetenzen von den Lernenden, sondern auch eine entsprechende Unterrichtsgestaltung. Dabei bedarf es nicht unbedingt neuer, sondern sogenannt neu-alter Lehr- und Lernformen (Reusser, 1999, S. 12-14), auch Lernarrangements genannt. Mit dieser neu-alten Lernkultur werden sowohl fachliches Wissen als auch Lern- und Arbeitsstrategien vermittelt. Sie ist nicht nur fremd-, sondern immer auch selbstgesteuert und fördert neben dem Solo-Lernen auch die Kooperation (Reusser, 1999, S. 12-14). Beck, Guldemann und Zutavern (1994, S. 207-209) plädieren im Zusammenhang mit der Förderung von metakognitiven Strategien für die Durchführung von Lehr-Lern-Dialogen.

Die in der Theorie geforderte Erweiterung des klassischen Lernens durch Lern- und Arbeitsstrategien wird auch in verschiedenen Lehrplänen propagiert. So werden sie in beinahe allen kantonalen Volksschullehrplänen sowie im Maturitätsanerkennungsreglement erwähnt. Weitaus seltener dagegen erscheinen die Lern- und Arbeitsstrategien in den Berufsbildungsreglementen (Grob & Maag Merki, 2001, S. 488).

Die Erweiterung des klassischen Lernens beruht nicht ausschliesslich auf den Lern- und Arbeitsstrategien. In aktueller Zeit wird vom umfassenden Modell des selbstregulierten Lernens ausgegangen, welches sowohl kognitive und metakognitive als auch motivationale Prozesse beinhaltet (Baumert et al., 2000, S. 2; Boekaerts, 1999, S. 445-475; Weinert, 1996, S. 1-12; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990, S. 51-59). Dabei spielen die in dieser Studie umfassend erhobenen Lern- und Arbeitsstrategien eine zentrale Rolle (Hasselhorn, 1997, S. 348; Pintrich, 1989).

Aufgrund ihrer Komplexität und um dem Bedeutungszuwachs von Lern- und Arbeitsstrategien innerhalb des Modells des selbstregulierten Lernens Rechnung zu tragen, werden diese im folgenden Kapitel eigenständig, also unabhängig vom Modell des selbstregulierten Lernens, dargestellt. Das anschliessende Kapitel zeigt sie dann wiederum als Teil des Modells.

5.2.2 Aktueller Forschungsstand und Herleitung der Fragestellungen

In diesem Kapitel werden der aktuelle Forschungsstand zur Häufigkeit der Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien referiert und geschlechtsspezifische sowie sprachregionale

Unterschiede besprochen. Dies dient als Grundlage für die Formulierung der einzelnen Fragestellungen.

Häufigkeit der Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien

Es liegen vor allem Ergebnisse zur Anwendung von metakognitiven Strategien vor. Verschiedene Studien belegen, dass Lernende im Rahmen des alltäglichen Lernens kaum metakognitive Strategien anwenden und entsprechend schlecht in der Lage sind, ihren Lernprozess zu reflektieren (Dubs, 1995a; Costa & O Leary, 1992). Laut Konrad (1998) passt zu dieser Tatsache, dass verschiedene Forscher im mangelnden Einsatz von metakognitiven Strategien ein Indiz für wenig effizientes Lernen sehen.

Im Unterschied dazu zeigte sich in der PISA-Studie 2000, dass etwas mehr als die Hälfte der Schweizer Jugendlichen die Kontrollstrategien (60%) und die Elaborationsstrategien (55%) relativ häufig verwenden (Zutavern & Brühwiler, 2002, S. 80-85). In dieser Studie wurden 15-jährige Jugendliche, respektive 9. Klässlerinnen und 9. Klässler, im Zusammenhang mit dem selbstregulierten Lernen zu Lern- und Arbeitsstrategien befragt. Die in der PISA-Studie erfassten Kontrollstrategien sind vergleichbar mit den in der vorliegenden Studie erfassten metakognitiven Strategien.

In der Studie „Evaluation Mittelschulen – überfachliche Kompetenzen“, in welcher sämtliche Mittelschülerinnen und Mittelschüler der 10. und 13. Klassen des Kantons Zürich mit einem der vorliegenden Studie sehr ähnlichen Instrument befragt wurden, zeigte sich, dass die Jugendlichen die Lern- und Arbeitsstrategien mehr oder weniger regelmässig verwenden (Maag Merki, 2002b, S. 57). Die kognitiven Strategien werden teilweise bis relativ häufig verwendet, die metakognitiven Strategien dagegen eher weniger. Mühe bereitet den Mittelschülerinnen und Mittelschülern, eine anspruchsvolle Aufgabe anzupacken (Volition), nicht aber, eine begonnene Arbeit zu beenden (Persistenz).

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Schülerinnen verwenden bedeutend häufiger Lern- und Arbeitsstrategien als Schüler, wie die nationale als auch die internationale Auswertung der PISA-Studie (Zutavern & Brühwiler, 2002, S. 81) zeigen. Allerdings wurden bezüglich Häufigkeit der Anwendung von Memorierstrategien und Kontrollstrategien geschlechtsspezifische Unterschiede nachgewiesen, nicht aber bezüglich der Elaborationsstrategien. Zum gleichen Ergebnis kommt die Studie von Maag Merki (2002b, S. 60). In dieser zeichneten sich bei allen Lern- und Arbeitsstrategien, ausser bei den Elaborationsstrategien, geschlechtsspezifische Unterschiede ab.

Sprachregionale, kantonale und weitere Unterschiede

In der nationalen Auswertung der PISA-Studie (Zutavern & Brühwiler, 2002, S. 83) konnten nicht nur geschlechtsspezifische, sondern auch sprachregionale und schultypenspezifische Unterschiede nachgewiesen werden. Die Unterschiede variieren je nach der Art der Lern- und Arbeitsstrategien. Sprachregionale Unterschiede zeigen sich im Zusammenhang mit den Kontrollstrategien (vergleichbar mit den metakognitiven Strategien der vorliegenden Studie). Dabei weicht der italienische Sprachraum leicht nach unten ab. Der auffälligste sprachregionale Unterschied zeichnete sich in der PISA-Studie 2000 allerdings bezüglich des Einsatzes von Memorierstrategien (Auswendiglernen) ab. Französisch- und italienischsprechende 9. Klässlerinnen und 9. Klässler verwenden häufiger Memorierstrategien als die Deutschsprachigen. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind innerhalb aller Sprachregionen vorhanden. Bei den Elaborationsstrategien dagegen zeigen

sich weder geschlechtsspezifische noch sprachregionale Unterschiede (Zutavern & Brühwiler, 2002, S. 84).

Kantonale Unterschiede konnten in der Studie von Maag Merki (2002b, S. 58) nachgewiesen werden. Die Jugendlichen der Zürcher Mittelschulen verwenden seltener Lern- und Arbeitsstrategien im Vergleich zu jenen der Kantone Basel-Stadt und Bern.

Keine Unterschiede konnten bezüglich Alter und Bildungshintergrund der Mittelschülerinnen und Mittelschüler beobachtet werden (Maag Merki, 2002b, S. 60).

Abstützend auf die oben dargestellten theoretischen und empirischen Beiträge geht es nachstehend um die folgenden Fragen:

- In welchem Ausmass verwenden die jungen Erwachsenen die verschiedenen Lern- und Arbeitsstrategien?
- Zeichnen sich geschlechtsspezifische und bildungsspezifische Effekte auf die Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien ab?
- Gibt es sprachregionale und kantonale Unterschiede bezüglich der Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien?

5.2.3 Erhebungsinstrument

In der vorliegenden Studie wird in Anlehnung an andere Studien zwischen folgenden drei Ebenen unterschieden:

- kognitive Strategien
- metakognitive Strategien
- Strategien des Ressourcenmanagements

Die kognitiven Strategien ermöglichen den Lernenden, das neue Wissen sinnstiftend zu gliedern und in bestehende Wissensstrukturen zu integrieren. Die metakognitiven Strategien wiederum dienen der Planung, Überwachung und Steuerung des Lernprozesses. Für die Stabilisierung der Aufmerksamkeit sowie für das Durchhaltevermögen beim Lösen einer Aufgabe werden Strategien des Ressourcenmanagements benötigt.

Die drei Strategiegruppen beinhalten je zwei bis drei weitere Skalen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die verschiedenen Konstrukte und ihre wichtigsten Kennwerte.

Tabelle 16: Übersicht über die Lern- und Arbeitsstrategien (Jugendstichprobe N=1'455).

Lern- und Arbeitsstrategien	<i>M</i>	<i>SD</i>	Antwortskala
<i>Kognitive Strategien</i>			
Transformationsstrategien Zusammenfassen und sinnstiftende Gliederung von Informationen	2.75	.69	1=keine Anwendung der Strategien 2=seltene Anwendung der Strategien 3=gelegentliche Anwendung der Strategien 4=häufige Anwendung der Strategien
Elaborationsstrategien Integration von neuem Wissen in vorhandenes Wissen sowie Verbindung dieser beiden	3.00	.58	"
<i>Metakognitive Strategien</i>			
Planungsstrategien Allgemeine Planung des Lernprozesses	2.85	.62	"
Monitoring Überwachen und Bewerten von Denk- und Handlungsschritten	3.13	.52	"
Evaluationsstrategien Beurteilung des Lernergebnisses	2.98	.57	"
<i>Strategien des Ressourcenmanagements</i>			
Volition Die Fähigkeit, eine Aufgabe in Angriff zu nehmen, auch wenn andere Aktivitäten attraktiver sind	2.85	.76	"
Persistenz Die Fähigkeit, an einer Aufgabe zu bleiben, selbst wenn Schwierigkeiten oder konkurrierende Wünsche auftreten.	3.14	.53	"

5.2.4 Ergebnisse

5.2.4.1 Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien

Wie den Mittelwerten der Tabelle 16 zu entnehmen ist, werden sämtliche Lern- und Arbeitsstrategien von den Befragten gelegentlich angewendet. Die eher geringen Standardabweichungen deuten darauf hin, dass die Befragten sämtliche Lern- und Arbeitsstrategien ähnlich häufig verwenden.

Es zeigt sich jedoch eine Tendenz, dass in jeder Strategieguppe eine Lernstrategie weniger präferiert wird. Es sind dies die Kompetenzen, Informationen sinnstiftend zu gliedern (Transformationsstrategien), den Lernprozess zu planen (Planungsstrategien) und die Fähigkeit, eine anspruchsvolle Aufgabe in Angriff zu nehmen (Volition).

Die Prozentzahlen verdeutlichen diese Verteilung: 41.5% der Befragten strukturieren neue Informationen kaum (Transformationsstrategien), 30% planen ihren Lernprozess selten bis nie (Planungsstrategien) und noch einmal 30% bekunden Mühe, eine anspruchsvolle Aufgabe in Angriff zu nehmen (Volition). Die anderen Lern- und Arbeitsstrategien kommen bei 80% und mehr der Befragten immerhin gelegentlich zur Anwendung.

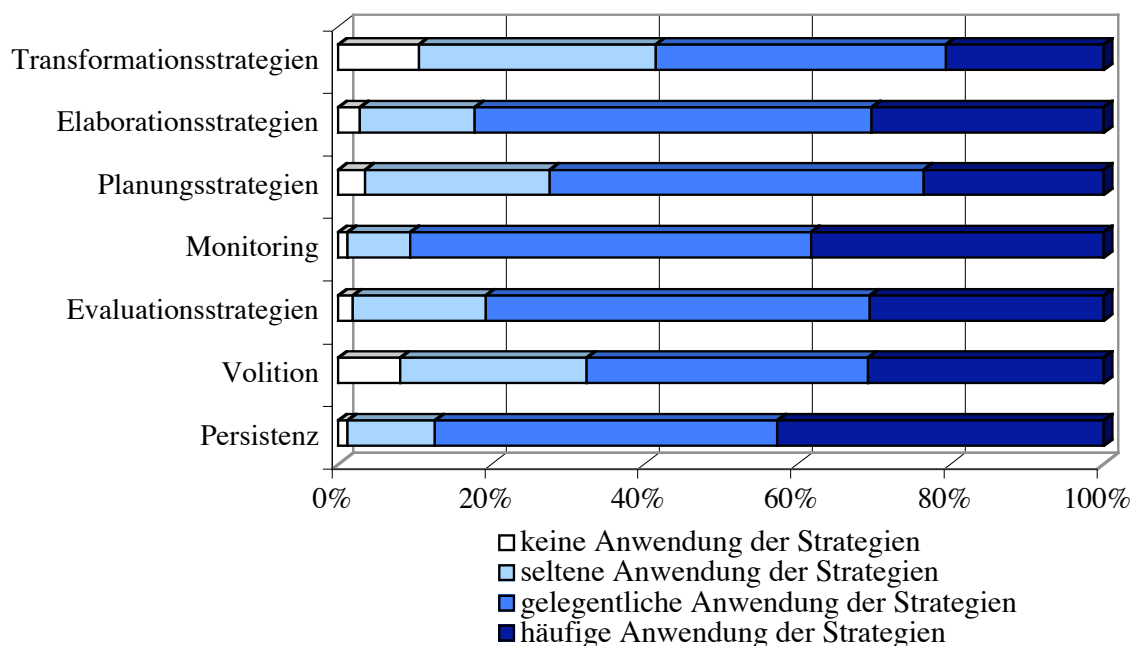


Abbildung 7: Häufigkeitsverteilung innerhalb der verschiedenen Lern- und Arbeitsstrategien (Jugendstichprobe N=1'455).

Diese drei soeben erwähnten Strategieformen, die vom Durchschnitt der Befragten nur knapp gelegentlich verwendet werden, stehen zum Teil in einem engen Zusammenhang miteinander. Das meint: Jungen Erwachsenen, die Lernprozesse seltener planen (Planungsstrategien), fällt es auch schwerer, eine anspruchsvolle Aufgabe zu beginnen (Volition)⁹³ und Informationen zusammenzufassen (Transformationsstrategien)⁹⁴.

In einem signifikanten, allerdings nicht engen Zusammenhang, stehen Volition und Transformationsstrategien⁹⁵.

5.2.4.2 Geschlechtsspezifische und bildungsspezifische Unterschiede

Im Folgenden soll überprüft werden, ob Frauen und Männer unterschiedlich häufig Lern- und Arbeitsstrategien verwenden und ob bildungsspezifische Unterschiede auszumachen sind.⁹⁶

Es zeigt sich, dass in Bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit – mit einer Ausnahme – keine Unterschiede feststellbar sind: Junge Männer und Frauen verwenden die Lern- und Arbeitsstrategien gleich häufig. Ausgenommen davon sind einzig die Elaborationsstrategien. Männer integrieren neues Wissen vermehrt in vorhandene Wissenstrukturen.⁹⁷

⁹³ Pearson $r=.39$, $p<.001$

⁹⁴ Pearson $r=.49$, $p<.001$

⁹⁵ Pearson $r=.15$, $p<.001$

⁹⁶ Bei der Berechnung des geschlechtsspezifischen Effektes wurden die Nationalität und der eigene Bildungsabschluss kontrolliert. Bei der Berechnung des bildungsspezifischen Effektes wurden die Nationalität und das Geschlecht kontrolliert.

⁹⁷ $F=6.97$, $df=1/1'276$, $p<.01$

Das Bildungsniveau der Befragten dagegen spielt im Zusammenhang mit den Kompetenzen Volition⁹⁸ und Transformationsstrategien⁹⁹, also Anpacken einer Aufgabe und Zusammenfassen von Informationen, eine bedeutende Rolle. Je nach Bildungshintergrund wenden junge Erwachsene diese beiden Strategien, welche vom Durchschnitt insgesamt nur teilweise verwendet werden, unterschiedlich häufig an.

Wie in Abbildung 8 zu sehen ist, fällt es den jungen Erwachsenen mit tieferem Bildungsniveau leichter, eine anspruchsvolle Aufgabe zu beginnen, wohingegen es den Befragten mit höherem Bildungsniveau besser gelingt, Informationen zusammenzufassen (Transformationsstrategien).

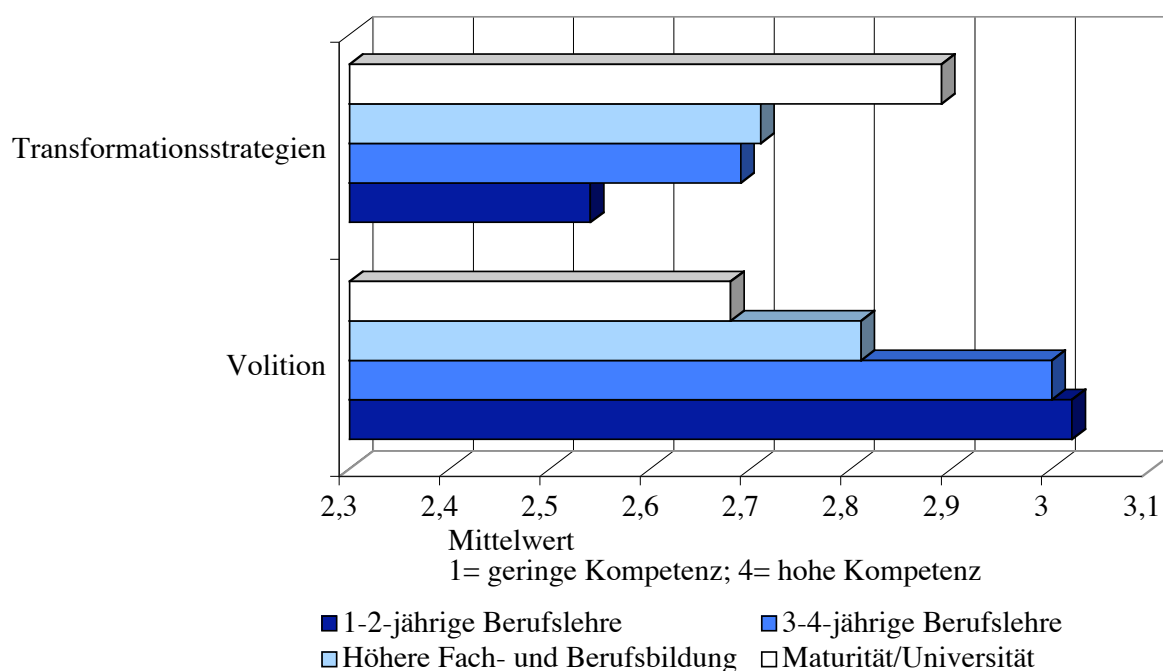


Abbildung8: Volition und Transformationsstrategien von Gruppen Jugendlicher mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen (Jugendstichprobe N=1'295).

5.2.4.3 Sprachregionale und kantonale Unterschiede

Zur Überprüfung sprachregionaler und kantonaler Unterschiede hinsichtlich der Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien wird auf die Rekrutenstichprobe zurückgegriffen. Es stellt sich die Frage, ob junge Männer verschiedener Sprachregionen im Umgang mit anspruchsvollen Aufgaben verschiedene Lern- und Arbeitsstrategien unterschiedlich häufig verwenden.

Mit Ausnahme der Persistenz – der Kompetenz, eine begonnene Aufgabe zu Ende zu führen – zeigen sich hinsichtlich aller Lern- und Arbeitsstrategien¹⁰⁰ signifikante sprachregionale Unterschiede. Die grössten Divergenzen können hinsichtlich folgender drei Kompetenzen

⁹⁸ F= 17.30, df= 3/1'276, p<.001

⁹⁹ F= 11.79, df= 3/1'280, p<.001

¹⁰⁰ Volition: F=99.71, df=4/20'884, p<.001

Planungsstrategien: F=48.13, df=2/20'879, p<.001

Transformationsstrategien: F=164.73.26, df=4/20'887, p<.001

Elaborationsstrategien: F=86.43, df=4/20'884, p<.001

beobachtet werden: Die Fähigkeit, eine anspruchsvolle Aufgaben unmittelbar zu beginnen (Volition), die wichtigsten Inhalte festzuhalten (Transformationsstrategien) und neues Wissen in vorhandene Wissensstrukturen zu integrieren (Elaborationsstrategien). In diesen Bereichen unterscheiden sich die Befragten aller drei Sprachregionen signifikant voneinander (Post-doc-Test nach Scheffé).

Wie Abbildung 9 zu entnehmen ist, gelingt es den jungen Männern der italienischsprachigen Schweiz gemäss Selbsteinschätzung am besten, Lern- und Arbeitsstrategien regelmässig anzuwenden. Einzig bezüglich der Strategie, neues Wissen in bestehendes zu integrieren (Elaborationsstrategien), kann dies nicht beobachtet werden. Die Befragten der französischsprachigen Schweiz verwenden dagegen sämtliche Lern- und Arbeitsstrategien am seltensten. Besonders selten fassen sie Informationen zusammen (Transformationsstrategien).

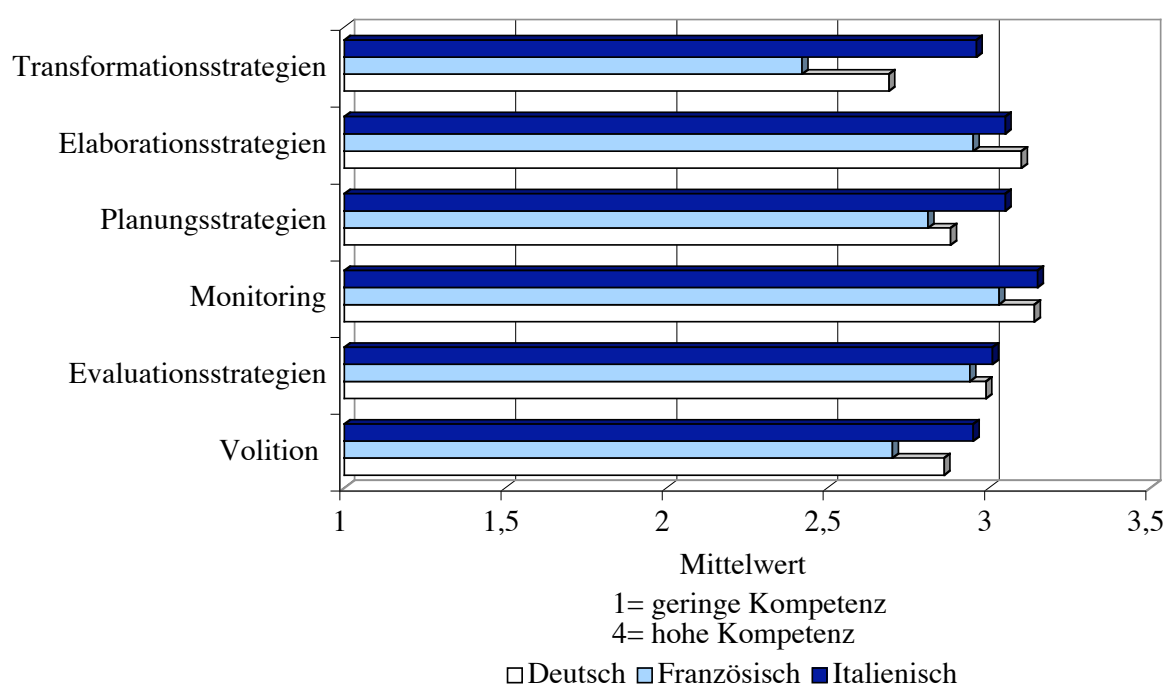


Abbildung9: Mittelwerte sämtlicher Lern- und Arbeitsstrategien, bei welchen sich bedeutende sprachregionale Effekte abzeichnen (Rekrutenstichprobe N=19'433).

Vertreter verschiedener Kantone wenden sämtliche Lern- und Arbeitsstrategien unterschiedlich häufig an.¹⁰¹ Am meisten unterscheiden sie sich darin wie und ob sie eine anspruchsvolle Aufgabe unmittelbar beginnen (Volition) und ob sie einen Inhalt sinnstiftend gliedern (Transformationsstrategien).

Monitoring: $F=39.06$, $df=4/20'962$, $p<.001$

Evaluationsstrategien: $F=8.54$, $df=4/20'942$, $p<.001$

¹⁰¹ Volition: $F=5.64$, $df=26/20'316$, $p<.001$

Planungsstrategien: $F=5.41$, $df=26/20'312$, $p<.001$

Transformationsstrategien: $F=22.28$, $df=26/20'324$, $p<.001$

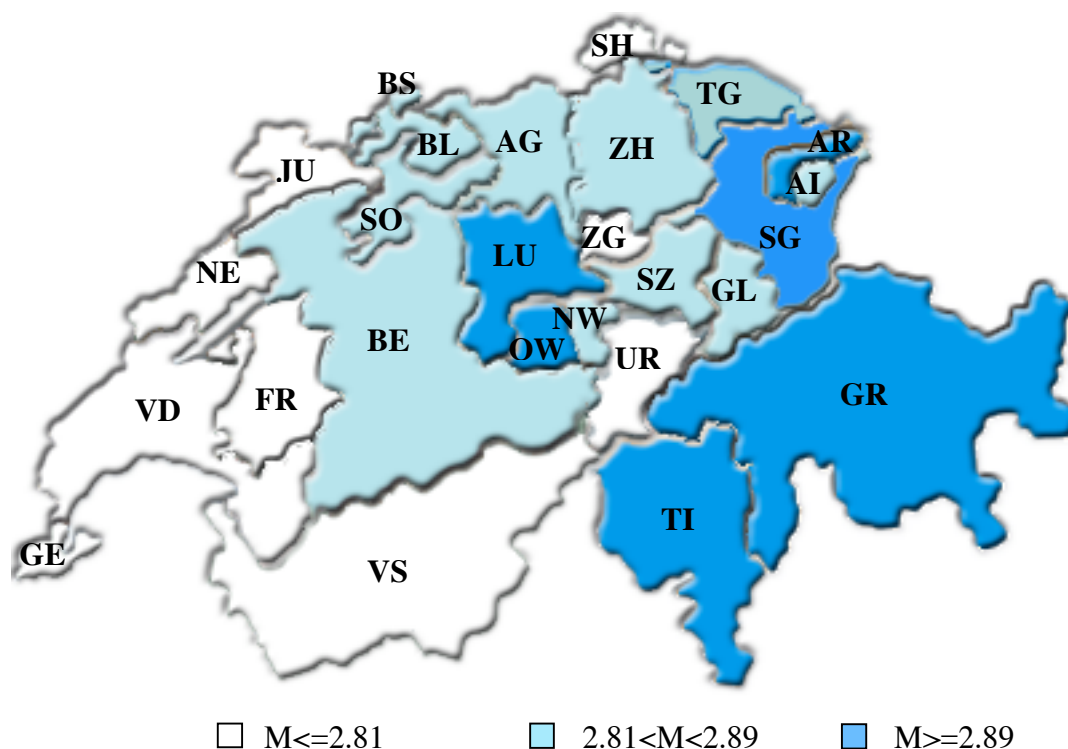
Elaborationsstrategien: $F=8.90$, $df=26/20'275$, $p<.001$

Monitoring: $F=6.54$, $df=26/20'403$, $p<.001$

Evaluation: $F=2.00$, $df=26/20'384$, $p<.001$

Persistenz: $F=2.25$, $df=26/20'229$, $p<.001$

Abbildung 10 und Abbildung 11 dargestellten Kantonsmittelwerte zu den am stärksten differenzierenden Strategien Volition und Transformationsstrategien genauer betrachtet, so zeigt sich, dass bei den Transformationsstrategien (vgl. dazu Abbildung 11) ausschliesslich Kantone der französischsprachigen Schweiz der Gruppe mit den tiefsten Kantonsmittelwerten zugeordnet sind (1. Quartil¹⁰²), wohingegen bei der Volition (vgl. dazu Abbildung 10) auch deutschsprachige Kantone ins erste Quartil fallen. Es handelt sich dabei um die Deutschschweizer Kantone Zug, Schaffhausen und Uri. In den beiden Abbildungen zeichnet sich zudem ab, dass es jungen Männern der Kantone Graubünden, Tessin, St. Gallen und Luzern gut gelingt, anspruchsvolle Aufgaben in Angriff zu nehmen und Informationen sinnstiftend zu gliedern und zusammenzufassen (Transformationsstrategien).

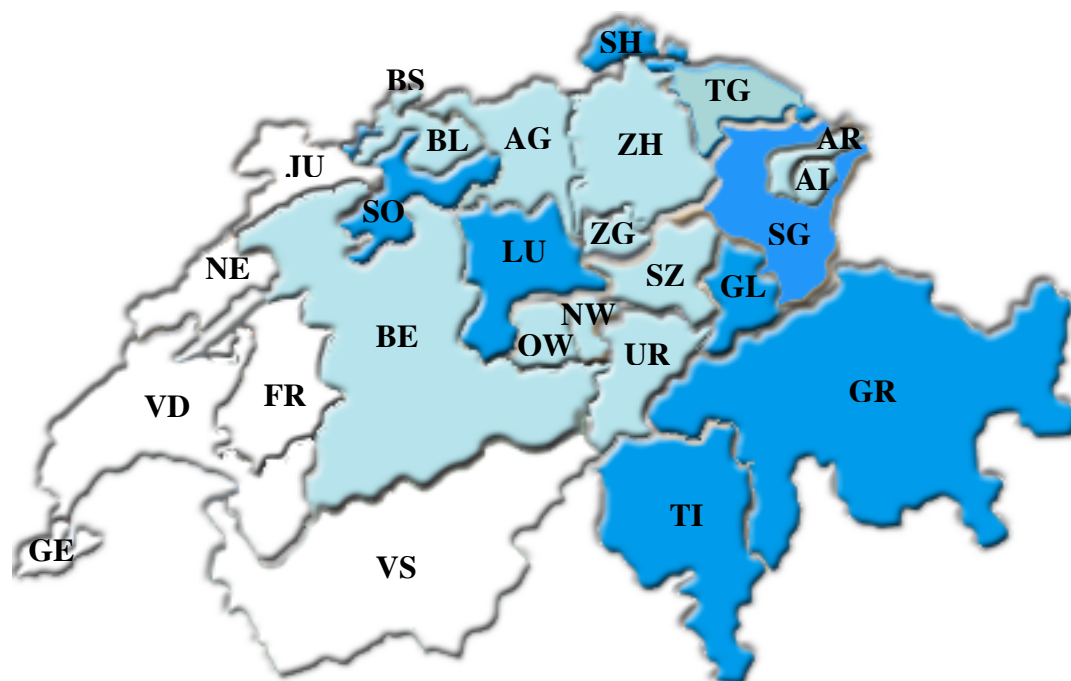


1= keine Anwendung der Strategien; 4= häufige Anwendung der Strategien

Abbildung 10: Volition der jungen Männer: Mittelwerte aggregiert auf Kantonsebene (Rekrutenstichprobe) ($N=19'997$).¹⁰³

¹⁰² 1. Quartil umfasst 25% aller Kantone, und zwar diejenigen mit den tiefsten Kantonsmittelwerten.

¹⁰³ Die auf Kantonsebene aggregierten Mittelwerte der Volition der Kantone Freiburg, Uri und Jura liegen mit 2.81 genau auf dem gerundeten ersten Perzentilwert. Aus diesem Grunde umfasst das erste Quartil neun Kantone.



□ $M \leq 2.56$

■ $2.56 < M < 2.71$

■ $M \geq 2.71$

1=keine Anwendung der Strategien; 4=häufige Anwendung der Strategien

Abbildung 11: Transformationsstrategien der jungen Männer: Mittelwerte aggregiert auf Kantonsebene (Rekrutenstichprobe $N=19'997$).

5.2.5 Zusammenfassung und Diskussion

Wie bereits in anderen Studien (Dubs, 1995a; Costa & O Leary, 1992) zeigt sich auch in der vorliegenden, dass sämtliche untersuchten Lern- und Arbeitsstrategien, die im Zusammenhang mit dem selbstregulierten Lernen als zentrale Grössen erachtet werden, nur teilweise verwendet werden.

Im Vergleich mit anderen Lern- und Arbeitsstrategien verfügen die Befragten über geringere Fähigkeiten, eine anspruchsvolle Aufgabe zu planen (Planungsstrategien) und eine solche überhaupt in Angriff zu nehmen (Volition). Dies zeigte sich bereits in der Mittelschulevaluation (Maag Merki, 2002b, S. 58). Im Unterschied zu den Mittelschülerinnen und Mittelschülern fassen die jungen Erwachsenen der vorliegenden Studie Informationen auch seltener zusammen und gliedern diese weniger häufig sinnstiftend (Transformationsstrategien). Diese beiden Strategien stehen, ebenso wie die Fähigkeit, eine Aufgabe in Angriff zu nehmen (Volition), mit dem Bildungsabschluss in einem Zusammenhang.

Insgesamt weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass die Lern- und Arbeitsstrategien trotz ihrer grossen Relevanz für das Lernen eher selten verwendet werden. Es ist anzunehmen, dass die Lern- und Arbeitsstrategien bis anhin ungenügend gelehrt wurden und diesbezüglich ein Handlungsbedarf besteht. Möglicherweise hat sich das Wissen über Lern- und Arbeitsstrategien und über die Möglichkeit deren Vermittlung auch in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung noch nicht durchgesetzt.

Die differenziellen Auswertungen bringen bildungsspezifische, sprachregionale und kantonale Unterschiede, nicht aber geschlechtsspezifische hervor.

Im Unterschied zur PISA-Studie (Zutavern & Brühwiler, 2002, S. 81) und zur Mittelschulstudie (Maag Merki, 2002b, S. 60) verwenden Frauen und Männer die verschiedenen Lern- und Arbeitsstrategien gleich häufig. Inwiefern sich die beiden Geschlechter bezüglich Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien in der Entwicklungsphase der jungen Erwachsenen tatsächlich annähern und allenfalls über die Jahre stabil bleiben, müsste mit Hilfe von längsschnittigen Untersuchungen erörtert werden. Eine diesbezügliche Aufweichung der Geschlechterrollen wirft auch die Frage auf, inwiefern sich eine solche bei sogenannten unterrichtsnahen Kompetenzen zeigt.

Bildungsspezifische Unterschiede dagegen können beobachtet werden, und zwar bei den Transformationsstrategien und der Volition. Fällt es den Jugendlichen mit höherem Bildungsniveau leichter, Informationen zusammen zu fassen, haben sie dagegen mehr Mühe, eine anspruchsvolle Aufgabe zu beginnen.

Die stärksten sprachregionalen Effekte zeigen sich bezüglich der Strategien, neues Wissen in bestehendes zu integrieren (Elaborationsstrategien), Inhalte sinnstiftend zu gliedern (Transformationsstrategien) und der Fähigkeit, eine anspruchsvolle Aufgabe unmittelbar in Angriff zu nehmen (Volition). Zeichnen sich in der vorliegenden Studie sprachregionale Unterschiede vor allem hinsichtlich der beiden kognitiven Strategien (Elaborations- und Transformationsstrategien) ab, so erwies sich in der PISA-Studie die Sprachregion gerade bezüglich der Elaborationsstrategien als nicht effektiv. In beiden Stichproben der vorliegenden Studie verwenden die Französischsprachigen die jeweilige Lern- und Arbeitsstrategie am seltensten, die Italienischsprachigen dagegen am häufigsten. Im Gegensatz dazu verwenden die italienischsprachigen Jugendlichen der PISA-Studie die „Kontrollstrategien“ am seltensten.

Dass die französischsprachigen Befragten in der PISA-Studie am häufigsten Memorierstrategien, die französischsprachigen Jugendlichen unserer Studie am seltensten kognitive Strategien und teilweise metakognitive Strategien anwenden, könnte eventuell darauf hindeuten, dass in der französischsprachigen Schweiz eher sogenannte oberflächliche, weniger dagegen anspruchsvolle Lern- und Arbeitsstrategien verwendet werden. Erste nationale Analysen der TIMS-Video-Studie (Reusser & Pauli, 2003) deuten zudem darauf hin, dass allenfalls im französischsprachigen Raum, zumindest im Mathematikunterricht der 8. Klasse, vermehrt Zeit für oberflächliches Lernen investiert wird. Im Mathematikunterricht der französischsprachigen Region wird im Durchschnitt mehr Zeit für die Repetition von früherem Stoff verwendet als im Tessin (S. 80).

Abschliessend kann festgehalten werden, dass junge Erwachsene im Umgang mit anspruchsvollen Aufgaben Lern- und Arbeitsstrategien nur teilweise anwenden. Die geringsten Kompetenzen weisen die jungen Erwachsenen bezüglich der Fähigkeiten auf, eine anspruchsvolle Aufgabe unmittelbar zu beginnen (Volition), einen Lernprozess zu planen (Planungsstrategien) und Inhalte sinnstiftend zusammenzufassen (Transformationsstrategien).

Wie bereits in anderen Studien erwähnt, besteht bezüglich der Förderung von Lern- und Arbeitsstrategien besonderer Bedarf. Bei einer allfälligen Förderung sollten gerade im Zusammenhang mit der Volition und den Transformationsstrategien die bildungsspezifischen, sprachregionalen und kantonsspezifischen Effekte mitberücksichtigt werden. Modelle zur

Förderung von Lern- und Arbeitsstrategien finden sich zum Beispiel in Beiträgen zu interaktiven Lehr- und Lernumgebungen (Stebler, Reusser & Pauli, 1994), zum Projekt „Eigenständige Lernende“ (Beck, Guldemann & Zutavern, 1997) sowie zum dialogischen Unterricht nach Ruf & Badr Goetz (2002).

5.3 Selbstreguliertes Lernen

5.3.1 Modell zum selbstregulierten Lernen

Für das geforderte eigenaktive Lernen der Schülerinnen und Schüler bedarf es über fachspezifisches Wissen und verschiedene Lern- und Arbeitsstrategien hinaus auch weiterer Kompetenzen wie sie im Modell des selbstregulierten Lernens nach Boekaerts (1999) zusammengefasst sind.

Das selbstregulierte Lernen wird als ein komplexer, interaktiver Prozess definiert, der kognitive, metakognitive und motivationale Selbstregulation beinhaltet (Baumert et al., 2000, S. 2; Boekaerts, 1999, S. 445-475; Weinert, 1996, S. 1-12; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990, S. 51-59). Es handelt sich um eine Form von Lernen, bei der die Person ausgehend von ihrer Lernmotivation eine oder mehrere Selbststeuerungsmassnahmen ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selber überwacht. Demzufolge können verschiedene Personen auf unterschiedliche Strategien zurückgreifen, um dasselbe Ziel zu erreichen (Schiefele & Pekrun, 1996).

Boekaerts (1999) erstellte ein Modell zum selbstregulierten Lernen, das drei verschiedene empirische Ansätze miteinander in Beziehung setzt. Letztere beziehen sich auf Forschungsbeiträge zu Lerntypen und zur Metakognition sowie zur Selbstregulation.

Es ist nachgewiesen, dass Schülerinnen und Schüler, die über Kompetenzen des selbstregulierten Lernens verfügen, bessere Schulleistungen erzielen (Baumert et al., 2003, S. 157-159; Boekaerts, 1997, S. 178-183; Schiefele & Schreyer, 1994, S. 9). So konnte im deutschen nationalen PISA-Bericht (Baumert et al., 2003) anhand von Strukturgleichungsmodellen aufgezeigt werden, dass Jugendliche, die über ein positives verbales Selbstkonzept beziehungsweise positive Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen, nicht nur ein ausgeprägtes Leseinteresse haben, sondern auch regelmässig regulierende Lernstrategien verwenden und über höhere Lesekompetenzen verfügen als andere. Auch die im Zusammenhang mit den Schulleistungen ermittelten sozialen Disparitäten konnten genauer spezifiziert werden. Danach besteht der Vorteil von Jugendlichen aus höheren Sozialschichten darin, dass sie über bessere Voraussetzungen zur Selbstregulation des Lernens verfügen als solche aus niederen sozialen Schichten (S. 27).

Selbstreguliertes Lernen kann gelehrt werden (Boekaerts, 1997, S. 161-183) und sollte entsprechend im Unterricht bewusst gefördert werden. Selbstreguliertes Lernen gilt als eine wichtige Voraussetzung für lebenslanges Lernen (Baumert et al., 2000, S. 2) und liegt jedem Handeln der Lernenden zu Grunde. Es ist deshalb von grundlegender Wichtigkeit für die erfolgreiche Wissensaneignung – in der Schule wie ausserhalb (Baumert et al., 2000, S. 2; Konrad, 1996, S. 39).

Da sich die verschiedenen Ebenen des selbstregulierten Lernens teilweise als kompensatorisch erweisen, indem zum Beispiel mangelhafte Vorkenntnisse durch hohe Intelligenz oder durch effektive Bearbeitungsstrategien teilweise wettgemacht werden können, ist es um so wichtiger, dass die Schule alle Kompetenzen des selbstregulierten Lernens bewusst fördert (Weinert, 1997, S. 16). Dies kann jedoch nur in der entsprechenden Entwicklungsphase der Lernenden stattfinden. So werden zum Beispiel metakognitive Prozesse erst im Verlauf der Entwicklung des Kindes möglich. Damit die Lernenden diese in einem nennenswerten Ausmass entwickeln können, bedürfen sie einer entsprechenden didaktischen Förderung (Weinert, 1997, S. 16). Auch bei der Förderung der Lern- und

Arbeitsstrategien spielt die Schule eine wichtige Rolle, wie dies im Vergleich von beschulten und nichtbeschulten Kindern in Entwicklungsländern nachgewiesen werden konnte. Wenn die Schule diese Bildungsaufgabe nicht wahrnimmt, vergrößert sich die Lern- und Leistungsschere zwischen den schwächeren und den stärkeren Schülerinnen und Schülern (Weinert, 1997, S. 16). Diese von Weinert erkannte Tatsache wurde, wie bereits angetönt, auch im aktuellen PISA-Vertiefungsbericht von Deutschland bestätigt. Der schulische Vorteil von Schülerinnen und Schülern aus höheren sozialen Schichten liegt vor allem in den unterschiedlichen Voraussetzungen zur Selbstregulation des Lernens begründet (Baumert et al., 2003, S. 27). Die Förderung von Kompetenzen des selbstregulierten Lernens stellt eine Möglichkeit dar, die aus den familiären Bildungshintergründen erwachsenden Vor- und Nachteile in Bezug auf schulische Leistungen auszugleichen.

In der vorliegenden Studie stützen wir uns auf das Modell „selbstreguliertes Lernen“ nach Boekaerts (1999, S. 445-475; 1997, S. 161-167), welches Baumert et al. (2000, S. 4-5) für den deutschsprachigen Raum übernommen haben und das auch in der PISA-Studie zur Anwendung gelangt (Zutavern & Brühwiler, 2002, S. 65).

Tabelle 17: Ein Modell zum selbstregulierten Lernen nach Baumert et al. (2000, S. 65) in Anlehnung an Boekaerts (1999, S. 445-475).

Kognitive/metakognitive Regulation	Motivationale Selbstregulation
<i>Bereichsspezifisches Vorwissen</i>	<i>Motivationale Orientierungen</i>
<i>Kognitive Lernstrategien</i>	Selbstbezogene Kognition (Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit etc.)
Memorierstrategien	Motivationale Präferenzen (intrinsische Motivation, Interesse, Aufgabenorientierung etc.)
Tiefenverarbeitung	
Transformation	
<i>Metakognitive Strategien</i>	Prüfungsangst
Planung und Zielrepräsentation	Subjektive Theorien der Begabung
Überwachung (Monitoring)	
Korrekturstrategien	<i>Situationaler Motivationszustand</i>
	Aufmerksamkeit, Anstrengung, Ausdauer
	<i>Volitionale Merkmale der Handlungssteuerung</i>
	Abschirmung gegen konkurrierende Intentionen, Umgang mit Erfolg und Misserfolg

Innerhalb des Modells des selbstregulierten Lernens (Baumert, 2000; Boekaerts, 1999) wird zwischen den zwei Dimensionen „kognitive/metakognitive Regulation“ und „motivationale Selbstregulation“ unterschieden. Beide Dimensionen werden wiederum in drei weitere Ebenen ausdifferenziert. Die kognitive/metakognitive Dimension basiert auf dem bereichsspezifischen Wissen sowie den kognitiven und metakognitiven Strategien. Die Dimension „motivationale Selbstregulation“ beinhaltet verschiedene selbstbezogene Kognitionen, situationale Motivationszustände sowie volitionale Merkmale.

Zum dargestellten Modell des selbstregulierten Lernens liegen verschiedene Studien vor, welche die Beziehungen zwischen den verschiedenen Dimensionen des Modells genauer beleuchten. Ausnahmslos wird von einer dynamischen Wechselbeziehung zwischen den verschiedenen Ebenen berichtet. So werden Zusammenhänge zwischen emotional-motivationalen und kognitiven Prozessen sowie zwischen Wahl und Gebrauch von metakognitiven Strategien und motivationalen respektive emotionalen Größen nachgewiesen (Schmitz & Wiese, 1999, S. 162-169; Konrad, 1996, S. 39-44; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990, S. 51-59; Pintrich & De Groot, 1990, S. 33-40).

Einige Studien widmen sich den Zusammenhängen zwischen intrinsischer respektive extrinsischer Motivation und verschiedenen Lern- und Arbeitsstrategien. Bedeutende Zusammenhänge ergeben sich zwischen intrinsischer Motivation und anspruchsvollen Strategien (z.B. kognitive, metakognitive Strategien) auf der einen Seite, und zwischen extrinsischer Motivation und oberflächlichen Lern- und Arbeitsstrategien (z.B. Auswendiglernen) auf der anderen (Schiefele & Schreyer, 1994, S. 9-10; Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich & de Groot, 1990, S. 33-40; Pintrich, 1989).

Wie der folgenden Übersicht zu entnehmen ist, ordnen wir diesem Modell des selbstregulierten Lernens nach Boekaerts (1999) verschiedene überfachliche Kompetenzen zu. Dabei zeigt sich, dass die ausgewählten überfachlichen Kompetenzen nicht nur einzelne

Ebenen dieses viel diskutierten Modells abzubilden vermögen, sondern das gesamte Modell mit Ausnahme des bereichsspezifischen Vorwissens.

Tabelle 18: Zuordnung verschiedener überfachlicher Kompetenzen zum Modell des selbstregulierten Lernens nach Baumert et al. (2000) in Anlehnung an Boekaerts (1999, S. 445-475).

Kognitive/metakognitive Regulation	Motivationale Selbstregulation
<i>Bereichsspezifisches Vorwissen</i>	<i>Motivationale Orientierungen</i>
<i>Kognitive Lernstrategien</i>	Selbstwert
Transformationsstrategien	Selbstwirksamkeit
Elaborationsstrategien	Selbstreflexion
<i>Metakognitive Strategien</i>	Intrinsische Weiterbildungsmotivation
Planungsstrategien	Extrinsische Weiterbildungsmotivation
Monitoring	Extrinsische Druckmotivation
Evaluationsstrategien	<i>Situationaler Motivationszustand</i>
	Persistenz
	<i>Volitionale Merkmale der Handlungssteuerung</i>
	Volition
	Leistungsmotivation

5.3.2 Erhebungsinstrument

Wie in der Tabelle 18 bereits dargestellt, erlauben es die im vorliegenden Datensatz erfassten überfachlichen Kompetenzen, mit Ausnahme des bereichsspezifischen Wissens, sämtliche Ebenen des selbstregulierten Lernens abzubilden.

Im Folgenden werden die von uns ins Modell des selbstregulierten Lernens überführten überfachlichen Kompetenzen im Überblick dargestellt.

Tabelle 19: Übersicht über die verschiedenen Konstrukte des selbstregulierten Lernens (Jugendstichprobe N=1'448).

Verschiedene Dimensionen des selbstregulierten Lernens	M	SD	Antwortskala
<i>Kognitive Lernstrategien</i>			
Transformationsstrategien Zusammenfassen und sinnstiftende Gliederung von Informationen	2.75	.69	1=keine Anwendung der Strategien 2=seltene Anwendung der Strategien 3=gelegentliche Anwendung der Strategien 4=häufige Anwendung der Strategien
Elaborationsstrategien Integration von neuem Wissen in vorhandenes Wissen sowie Verbindung dieser beiden	3.00	.58	"
<i>Metakognitive Strategien</i>			
Planungsstrategien Allgemeine Planung des Lernprozesses	2.85	.62	"
Monitoring Überwachen und Bewerten von Denk- und Handlungsschritten	3.13	.52	"
Evaluationsstrategien Beurteilung des Lernergebnisses	2.98	.57	"
<i>Motivationale Orientierungen</i>			
Selbstwert Dem eigenen Selbst zugeschriebener Wert	3.24	.59	1=geringer Selbstwert 4=grosser Selbstwert
Selbstwirksamkeit Glaube, selber etwas bewirken zu können	3.30	.52	1=geringe Selbstwirksamkeit 4=grosse Selbstwirksamkeit
Selbstreflexion Fähigkeit, über sich selber nachzudenken	2.89	.58	1=geringe Selbstreflexion 4=grosse Selbstreflexion
Intrinsische Weiterbildungsmotivation Motive wie z.B. spannende und abwechslungsreiche Berufstätigkeit	3.51	.52	1=geringe intrinsische Motivation 4=grosse intrinsische Motivation
Extrinsische Weiterbildungsmotivation: materielle Ziele Motive wie z.B. Ansehen und Aufstiegsmöglichkeiten	2.83	.72	1=geringe extrinsische Motivation 4=grosse extrinsische Motivation
Extrinsische Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck Motive wie z.B. äusserer Druck	3.47	.56	1=grosse Motivation durch äusseren Druck 4=geringe Motivation durch äusseren Druck
<i>Situationaler Motivzustand</i>			
Persistenz Die Fähigkeit, an einer Aufgabe zu bleiben, auch wenn Schwierigkeiten oder konkurrierende Wünsche auftreten	3.14	.53	1=keine Anwendung der Strategien 2=seltene Anwendung der Strategien 3=gelegentliche Anwendung der Strategien 4=häufige Anwendung der Strategien
<i>Volitionale Merkmale</i>			
Volition Die Fähigkeit, eine Aufgabe in Angriff nehmen zu können, auch wenn andere Aktivitäten attraktiver sind	2.85	.76	"
Leistungsmotivation Beinhaltet die beiden Konstrukte Angst vor Misserfolg und Hoffnung auf Erfolg	2.87	.53	1=geringe Leistungsmotivation 4=grosse Leistungsmotivation

5.3.3 Aktueller Forschungsstand und Herleitung der Fragestellungen

Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand werden in diesem Kapitel die Fragestellungen für den weiteren Forschungsverlauf generiert.

Sprachregionale Effekte auf weitere Ebenen des selbstregulierten Lernens

In der PISA-Studie 2000 (Zutavern & Brühwiler, 2002) wurden sprachregionale Unterschiede nicht nur bezüglich der Lern- und Arbeitsstrategien nachgewiesen, sondern auch bezüglich

Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugungen. 9. Klässlerinnen und 9. Klässler der französischsprachigen Schweiz beurteilen ihre Kontrollüberzeugungen als umfassender als diejenigen der anderen beiden Sprachregionen. Die italienischsprechenden Jugendlichen dagegen erleben sich als am wenigsten selbstwirksam (S. 86).

Unterstützung und Förderung von Lern- und Arbeitsstrategien

Einfluss weiterer Kompetenzen auf die Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien

In verschiedenen Studien zum Modell des selbstregulierten Lernens wird nachgewiesen, dass sich intrinsische Lernmotivation, positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und ein ausgeprägtes Interesse am Lerninhalt auf die Anwendung von anspruchsvollen, verstehensorientierten Lernstrategien förderlich auswirken (Schiefele & Schreyer, 1994, S. 9-10; Tobias, 1994; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmermann & Martinez-Pons, 1990).

Gestaltete Lehr- und Lernumgebung zur Förderung von Lern- und Arbeitsstrategien

Gestaltete Lernumgebungen, die Raum für offene und ungewisse Lernprozesse und Lernergebnisse lassen, sind förderlich für die Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien (Konrad, 1996, S. 40-44; Sembill, 1993; Prenzel, 1992). Als unterstützend erweisen sich auch Situationen, in welchen die Lernenden Kontrolle ausüben können über Verhaltensoptionen, Handlungswege und zwischenmenschliche Beziehungen (Stodolsky, 1988). Schülerinnen und Schüler, die einen selbstaktivierenden, rhythmisierenden und transparenten Unterricht erleben oder in einer Schule unterrichtet werden, in der eine positive Schulkultur gepflegt wird, verwenden vermehrt Lern- und Arbeitsstrategien (Maag Merki, 2002b).

Mit der Unterrichtsform des kooperativen Lernens wird ebenfalls eine Lernumgebung angeboten, die sich förderlich auf Lern- und Arbeitsstrategien auswirkt, insbesondere auf die metakognitiven Strategien (Konrad, 1998, S. 67-87). Diese Wirkung auf die Anwendung von metakognitiven Strategien werden vor allem auf die metakognitive Natur der Kooperation selbst zurückgeführt. Durch die Kooperation werden das individuelle Lernbewusstsein sowie die Anwendung von metakognitiven Strategien gefördert (Hart, 1993, S. 213-230; King, 1993, S. 30-35; Johnson & Johnson, 1992, S. 120-137; Costa & O'Leary, 1992).

Ähnliche Ergebnisse lassen sich im Zusammenhang mit dem Lerndialog verzeichnen. Der Lerndialog bewirkt sowohl bei stärkeren als auch bei schwächeren Lernenden höhere Leistungen (Beck, Guldemann & Zutavern, 1997, S. 163-177; Krappmann & Oswald, 1995) und ermöglicht, dass sich die Lernenden gegenseitig als Modell für die Anwendung von Lernstrategien dienen (Beck, Guldemann & Zutavern, 1997, S. 163-177).

Zu parallelen Ergebnissen kommt das Forschungsprojekt „Eigenständige Lerner“, das Lernpartnerschaften als äusserst förderlich für die metakognitive Reflexion von Lernprozessen, für das Problemlöseverhalten sowie für die Lernmotivation ausweist (Beck, 1992).

Wild (2003, S. 3) weist darauf hin, dass die Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen im Normalfall das Ergebnis von kumulierten Lernerfahrungen darstellt. In zwei eigenen Studien (Exeler & Wild, 2003; Wild & Remy, 2002) konnte sie aufzeigen, dass häusliche Lernumgebungen ebenfalls einen Einfluss auf das selbstregulierte Lernen ausüben. Eine als autonomieunterstützend, emotional zugewandt und strukturierend wahrgenommene häusliche Umgebung ist für die Lernmotivation und das Interesse sowohl von 3. Klässlerinnen und 3. Klässlern als auch von Mittelschülerinnen und Mittelschülern förderlich. Allerdings kommen nur 12.6% der befragten Mittelschülerinnen und Mittelschüler in den Genuss einer solchen optimalen Hausaufgabenbetreuung (Exeler & Wild, 2003, S. 15). 68.4% der

Aufgabenbegleitung dagegen erweist sich als ein Gemisch aus mehr oder weniger sinnvollen Unterstützungsstrategien. Dies führt die Forschenden zum Schluss, dass die häusliche Aufgabenbetreuung noch optimaler auszuschöpfen wäre, da dadurch brach liegende Kompetenzen gefördert werden könnten (Exeler & Wild, 2003, S. 15).

Struktur und Beziehungen zwischen verschiedenen Ebenen des selbstregulierten Lernens

Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Ebenen des Modells

Wie bereits auf Seite 122 ausführlich beschrieben, liegen verschiedene Studien (Schmitz & Wiese, 1999, S. 162-169; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990, 51-59; Pintrich & De Groot, 1990, S. 33-40) vor, welche ausnahmslos dynamische Beziehungen zwischen den verschiedenen Ebenen des Modells nachweisen. Im Speziellen wird zudem darauf hingewiesen, dass intrinsische Weiterbildungsmotivation mit anspruchsvollen Lern- und Arbeitsstrategien, extrinsische Weiterbildungsmotivation dagegen mit oberflächlichen Lern- und Arbeitsstrategien in einem engen Zusammenhang steht (Schiefele & Schreyer, 1994, S. 9-10; Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich & de Groot, 1990, S. 33-40; Pintrich, 1989).

Vorhersagemodelle innerhalb des Modelles selbstreguliertes Lernen

In den erwähnten Studien werden nicht nur Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Ebenen des selbstregulierten Lernens, sondern auch Vorhersagemodelle überprüft. Friedrich und Mandl (1992) zeigen auf, dass sich die Lern- und Arbeitsstrategien sowie Strategien der Selbst- und Handlungsregulation auf die intrinsische Motivation positiv auswirken. In der Studie von Konrad (1996, S. 43-44), bei welcher 251 Studierende des höheren Lehramts einer Pädagogischen Hochschule befragt wurden, erwiesen sich die Lernstrategien als wesentliche Determinanten des Beziehungsgefüges zwischen intrinsischer Motivation, Befindlichkeit und Selbststeuerungsurteilen.

In weiteren Studien zum selbstregulierten Lernen erweisen sich die Lern- und Arbeitsstrategien nicht nur als wichtige Determinante von intrinsischer Motivation, sondern lassen sich auch zuverlässig durch weitere Ebenen des selbstregulierten Lernens vorhersagen. So wurde verschiedentlich nachgewiesen, dass sich ein ausgeprägtes Interesse am Lerninhalt, eine intrinsische Lernmotivation sowie positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen förderlich auf die Anwendung von anspruchsvollen verstehensorientierten Lernstrategien auswirken (Schiefele & Schreyer, 1994, S. 9-10; Tobias, 1994; Pintrich & De Groot, 1990, S. 33-40; Zimmermann & Martinez-Pons, 1990).

Verschiedene Typen des selbstregulierten Lernens

Der Idee, auf der Grundlage der verschiedenen Ebenen des Modells des selbstregulierten Lernens Lerntypen zu generieren, liegen einerseits die oben erwähnten theoretisch und empirisch nachgewiesenen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Ebenen des selbstregulierten Lernens sowie die nachgewiesenen Modelle zur Vorhersagbarkeit einzelner Kompetenzen des selbstregulierten Lernens zu Grunde. Andererseits sind uns mehrere Beiträge (Baumert et al., 2003; Cress & Friedrich, 2000; Bembennuty, 1999; Schutz et al., 1996; Sageder, 1994) bekannt, in denen mit Hilfe von Clusteranalysen verschiedene Lerntypen zum selbstregulierten Lernen gebildet wurden. Gemeinsam ist diesen Beiträgen, dass unabhängig von der Anzahl gebildeter Cluster jeweils die zwei Extremgruppen „optimal Lernende“ versus „Risikogruppen“ auftreten. Verfügen erstere in einem hohen Ausmass über sämtliche Kompetenzen des selbstregulierten Lernens, so verwendet die Risikogruppe diese Kompetenzen nur in geringem Ausmass.

Es konnte nachgewiesen werden, dass die optimal Lernenden über die höchsten Fachkompetenzen verfügen (Baumert et al., 2003; Schutz et al., 1996). In der PISA-Studie

(Baumert et al., 2003, S. 157-159) zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler, welche über hohe Kompetenzen des selbstregulierten Lernens verfügen (Leseinteresse, verbales Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartungen, Anwendung von regulierenden und kontrollierenden Lernstrategien) auch die höchsten Lesekompetenzen aufweisen.

Neben dem erwähnten erfolgreichen Lerntyp des optimal Lernenden, der sämtliche Lern- und Arbeitsstrategien häufig verwendet, zeichnet sich in einigen Studien (Baumert et al., 2003, S. 26; Cress & Friedrich, 2000, S. 199; Schutz et al., 1996, S. 304) ein ebenfalls erfolgreicher Lerntyp ab, der jedoch kaum Lern- und Arbeitsstrategien verwendet.

Bei der Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien wird zwischen Anwendenden von tiefenverarbeitenden und solchen von oberflächlichen Lern- und Arbeitsstrategien unterschieden. Die Tiefenverarbeiter erweisen sich als erfolgreicher (Cress & Friedrich, 2000, S. 199). Vor dem Hintergrund der erwähnten Studien (Schiefele & Schreyer, 1994, S. 9-10; Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich & de Groot, 1990, S. 33-40; Pintrich, 1989) zum Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Lernmotiven und der Anwendung von anspruchsvollen respektive oberflächlichen Lern- und Arbeitsstrategien, ist zudem anzunehmen, dass die Tiefenverarbeiter beim Lernen eher intrinsische Motive verfolgen, solche, die vermehrt oberflächliche Strategien anwenden, eher extrinsische Motive.

Ebenfalls zentrale Unterscheidungsmerkmale zwischen den verschiedenen Lerntypen stellen die Orientierung sowie das Selbstkonzept der Lernenden dar, wobei im Endeffekt wiederum eine Unterscheidung zwischen optimal Lernenden und Risikolernenden vorgenommen wird. So wird in der Studie von Bembenutty (1999) zwischen aufgabenorientierten, leistungsorientierten und leistungsabweisenden Lernenden unterschieden. Die aufgabenorientierten Lernenden sind am meisten lernmotiviert und verwenden am häufigsten motivationale Regulationsstrategien, wohingegen die leistungsabweisenden Lernenden über kaum eine der Strategien verfügen (S. 248). In der Studie von Turner, Thorpe und Meyer (1998) wiederum wird zwischen lernorientierten (aufgabenorientierten) Lernenden, erfolgsorientierten Lernenden und fähigkeitsorientierten Lernenden unterschieden. In dieser Typologie spielt im Unterschied zu derjenigen von Bembenutty (1999) die Ausprägung des Selbstkonzeptes eine wesentliche Rolle. So entspricht der erste Lerntyp im Wesentlichen dem ersten Lerntypen von Bembenutty (1999), erweist sich aber zusätzlich als selbstwirksam und stellt sich gerne Herausforderungen. Der zweite Lerntyp ist ebenfalls erfolgreich, allerdings nicht aufgrund einer ausgeprägten Aufgabenorientierung, sondern dank einer ausgeprägten Selbstorientierung im Sinne einer umfassenden Selbstüberzeugung, die mit durchschnittlichen weiteren selbstregulierenden Kompetenzen kombiniert ist. Der dritte Lerntyp schliesslich zeichnet sich durch eine geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung aus (Turner et al., 1998, S. 763).

Als weiteres Kriterium der Clusterzugehörigkeit wurde zudem in der Studie von Sageder (1994, S. 127) die Anzahl kognitiver Aktivitäten zur Verarbeitung von schriftlichem Lernmaterial verwendet. Dabei zeichneten sich Cluster ab, deren Vertretende die meisten Strategien regelmässig verwenden und andere, welche nur einzelne spezifische Strategien regelmässig anwenden.

Hinsichtlich demographischer Unterschiede von verschiedenen Lerntypen konnten in der Studie von Cress und Friedrich (2000, S. 201) zwar bildungsspezifische, aber weder geschlechtsspezifische noch altersspezifische Unterschiede beobachtet werden. Dem Lerntyp Tiefenverarbeiter (Personen, die häufig Lern- und Arbeitsstrategien anwenden) und dem Lerntyp Min-Max-Lerner (geringer Lernstrategiegebrauch und hoher Lernerfolg) gehören

überzufällig viele Personen mit höherem Bildungsabschluss an. Ebenfalls keinen geschlechtsspezifischen Unterschied zwischen den verschiedenen Lerntypen zeichnete sich in der Studie von Sageder (1994, S. 127) ab.

Aufgrund der oben referierten Beiträge wurden für die vorliegende Studie folgende Fragestellungen entwickelt:

Sprachregionale Effekte auf weitere Ebenen des selbstregulierten Lernens

- Inwiefern zeigen sich sprachregionale Unterschiede bezüglich verschiedener Dimensionen des selbstregulierten Lernens?

Unterstützung und Förderung von Lern- und Arbeitsstrategien

- Inwiefern lassen sich Lern- und Arbeitsstrategien durch die Selbstwirksamkeit und die intrinsische Weiterbildungsmotivation vorhersagen?
- Erweisen sich Erfahrungen der Zusammenarbeit sowie Mitsprachemöglichkeiten am Arbeitsplatz förderlich im Hinblick auf die Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien?

Struktur und Beziehung zwischen verschiedenen Ebenen des selbstregulierten Lernens

- Stehen die verschiedenen Ebenen des Modelles des selbstregulierten Lernens in einem bedeutenden Zusammenhang zueinander?
- Mit welchen Lern- und Arbeitsstrategien steht die intrinsische Weiterbildungsmotivation im Unterschied zur „extrinsischen Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck“ in einem bedeutenden Zusammenhang?
- Inwiefern lassen sich Lern- und Arbeitsstrategien durch die Selbstwirksamkeit und die intrinsische Weiterbildungsmotivation vorhersagen?
- Inwiefern kann die intrinsische Motivation durch demographische Merkmale sowie durch die drei Dimensionen der Lern- und Arbeitsstrategien vorhergesagt werden?
- Inwiefern lassen sich die Lern- und Arbeitsstrategien durch demographische Merkmale und die überfachlichen Kompetenzen Selbstwirksamkeit und intrinsische Motivation vorhersagen?
- Welche Lerntypen zeichnen sich bezüglich des selbstregulierten Lernens ab? Inwiefern lassen sich die aus anderen Studien bekannten Lerntypen, wie derjenige des selbstregulierten Lernens sowie derjenige der Risikogruppe, replizieren? Wie unterscheiden sich die Lerntypen bezüglich demographischer Merkmale respektive weiterer überfachlicher Kompetenzen?

5.3.4 Ergebnisse

In einem ersten Teil dieses Ergebniskapitels wird folgender Frage nachgegangen: Welche sprachregionalen Unterschiede können bezüglich verschiedener Dimensionen des selbstregulierten Lernens nachgewiesen werden?

Anschliessend wird überprüft, mit welchen weiteren überfachlichen Kompetenzen die Förderung von Lern- und Arbeitsstrategien unterstützt werden kann und inwiefern entsprechende schulische oder berufliche Rahmenbedingungen deren Anwendung zu fördern vermögen.

Der dritte Teil stellt die Frage nach der Struktur und den Beziehungen innerhalb des Modells, also nach den Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Ebenen des selbstregulierten

Lernens. Im Sinne des struktursuchenden Vorgehens wird ausserdem die Frage nach verschiedenen selbstregulierten Lerntypen gestellt.

5.3.4.1 Sprachregionale Unterschiede

Wie Abbildung 12 zeigt, unterscheiden sich junge Männer verschiedener Sprachregionen – gemäss ihrer Selbsteinschätzung – nicht nur in der Verwendung von Lern- und Arbeitsstrategien, sondern hinsichtlich sämtlicher Ebenen des selbstregulierten Lernens. Am meisten unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer Leistungsmotivation¹⁰⁴, ihrem Glauben, etwas bewirken zu können (Selbstwirksamkeit¹⁰⁵), und ihrem Selbstwert¹⁰⁶.

Wie bei den Lern- und Arbeitsstrategien weisen die Rekruten der französischsprachigen Region in ihrer eigenen Einschätzung durchgehend die geringsten Kompetenzen auf.

Die italienischsprachigen Schweizer beurteilen ihre Kompetenzen im Bereich der Lern- und Arbeitsstrategien am höchsten, die deutschsprachigen dagegen in den Bereichen Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert.

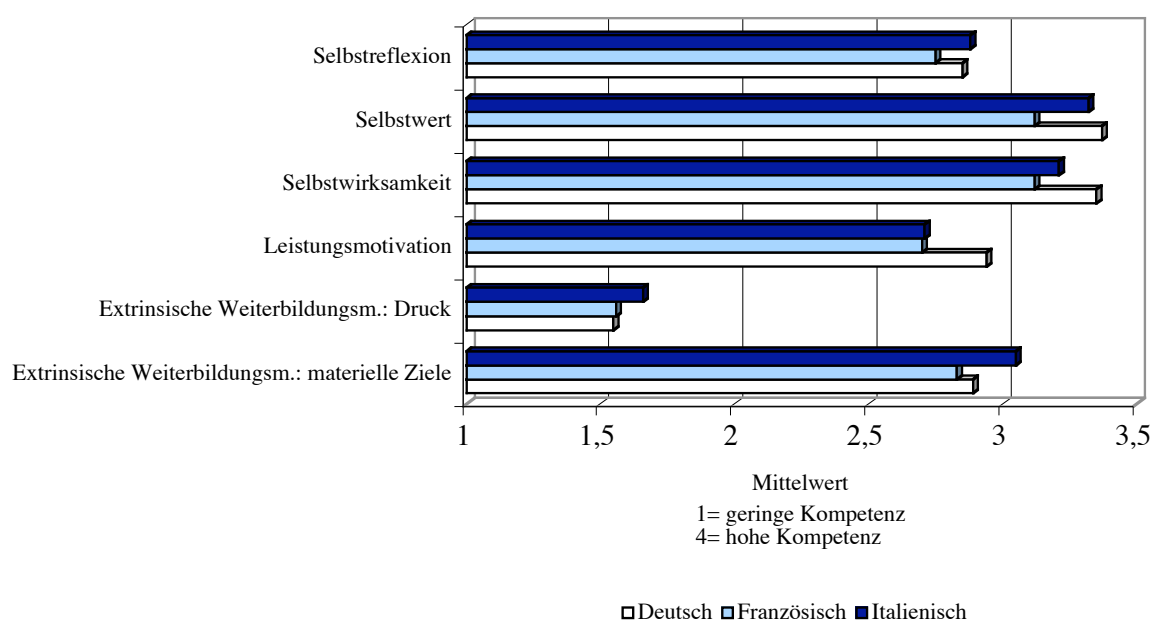


Abbildung 12: Verschiedene Ebenen des selbstregulierten Lernens, bei denen sich sprachregionale Effekte abzeichnen (Rekrutenstichprobe) (N=20'739)¹⁰⁷.

5.3.4.2 Unterstützung und Förderung von Lern- und Arbeitsstrategien

Nachstehend geht es um die Frage, welche Faktoren die Lern- und Arbeitsstrategien beeinflussen.

Selbstwirksamkeit und intrinsische Weiterbildungsmotivation als förderliche Kompetenzen für die Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien

Der Glaube, selber etwas bewirken zu können (Selbstwirksamkeit), und die Bereitschaft, sich aus Interesse beruflich weiterzubilden (intrinsische Weiterbildungsbereitschaft), vermögen

¹⁰⁴ $F=286.53$, $df=2/19'591$, $p<.001$

¹⁰⁵ $F=355.59$, $df=2/19'629$, $p<.001$

¹⁰⁶ $F=360.51$, $df=2/19'619$, $p<.001$

¹⁰⁷ „Extrinsische Weiterbildungsmotivation: Druck“ wurde für die Darstellung rekodiert. 1=geringe Motivation durch äusseren Druck, 4=grosse Motivation durch äusseren Druck.

jeweils zwischen 10-14% der Varianz von sämtlichen kognitiven¹⁰⁸ und metakognitiven¹⁰⁹ Strategien zu erklären.¹¹⁰ Sowohl bei den kognitiven als auch bei den metakognitiven Strategien erweist sich die intrinsische Motivation im Vergleich mit der Selbstwirksamkeit als der wichtigere Prädiktor. Einzig bei den Planungsstrategien gehen die beiden Prädiktoren mit einem ähnlichen Gewicht ins Modell ein.

Anders verhält es sich mit der Vorhersagbarkeit der Strategien des Ressourcenmanagements¹¹¹. Erklären die Selbstwirksamkeit und die intrinsische Weiterbildungsbereitschaft 24% der Varianz der Fähigkeit, eine anspruchsvolle Aufgabe zu beenden (Persistenz), sind es im Modell zur Fähigkeit, eine solche Aufgabe in Angriff zu nehmen (Volition), nur noch 5%. Im letztgenannten Modell erweist sich die intrinsische Weiterbildungsbereitschaft als unbedeutender Prädiktor.

Ausser der Fähigkeit, eine anspruchsvolle Aufgabe nicht aufzuschieben (Volition), lassen sich sämtliche Lern- und Arbeitsstrategien durch die Selbstwirksamkeit und die intrinsische Weiterbildungsmotivation vorhersagen. Junge Erwachsene, die sich als wirksam erleben (Selbstwirksamkeit) und sich aus Interesse beruflich weiterbilden (intrinsische Weiterbildungsmotivation), verwenden tendenziell vermehrt Lern- und Arbeitsstrategien.

Lern- und Arbeitssituation als fördernde Faktoren hinsichtlich kognitiver und metakognitiver Strategien

Es stellt sich nun die Frage, inwiefern sich Erfahrungen der Zusammenarbeit (während und nach der obligatorischen Schulzeit) sowie Mitbestimmungsmöglichkeiten am Arbeitsort als förderliche Rahmenbedingungen für die Anwendung von metakognitiven und kognitiven Strategien erweisen.

Zwischen sämtlichen Items zur Zusammenarbeit in der 7. bis 9. Klasse sowie nach der obligatorischen Schulzeit (jeweils Häufigkeit, Förderung durch die Lehrpersonen und Beurteilung der Häufigkeit) und den metakognitiven und kognitiven Strategien zeigen sich kaum bedeutende oder nur sehr geringe Zusammenhänge ($r < .10$). Bedeutende und etwas engere Zusammenhänge zeichnen sich dagegen zwischen der Situation am Arbeitsplatz (interessante Arbeit, Möglichkeiten der eigenen Entscheidung sowie der gemeinsamen Entscheidung mit Vorgesetzten) und den kognitiven und metakognitiven Strategien ab (vgl. Tabelle 20). Junge Erwachsene, welche am Arbeitsplatz selbstständig arbeiten, Mitbestimmungsmöglichkeiten haben und interessante Arbeit verrichten, verwenden tendenziell vermehrt kognitive und metakognitive Strategien.

¹⁰⁸ Diese umfassen „Elaborations-“ und „Transformationsstrategien“.

¹⁰⁹ Diese umfassen „Planungsstrategien“, „Monitoring“ und „Evaluationsstrategien“.

¹¹⁰ Die folgenden Werte beziehen sich auf Regressionsmodelle zu den Lern- und Arbeitsstrategien der kognitiven und metakognitiven Strategiegruppen. Dabei gehen die Selbstwirksamkeit und die intrinsische Weiterbildungsbereitschaft als unabhängige Variablen ins Modell ein. $B(1)$ bezieht sich auf das Gewicht des Prädiktors Selbstwirksamkeit, $B(2)$ auf dasjenige der intrinsischen Weiterbildungsbereitschaft.

Transformationsstrategien: $r^2=10\%$, $F=79.03$, $df=2/1'406$, $p<.001$, $B(1)=.13$, $B(2)=.25$

Elaborationsstrategien: $r^2=11\%$, $F=82.96$, $df=2/1'396$, $p<.001$, $B(1)=.15$, $B(2)=.25$

Planungsstrategien: $r^2=10\%$, $F=79.34$, $df=2/1'396$, $p<.001$, $B(1)=.20$, $B(2)=.18$

Monitoring: $r^2=14\%$, $F=77.20$, $df=2/1'419$, $p<.001$, $B(1)=.20$, $B(2)=.24$

Evaluationsstrategien: $r^2=12\%$, $F=97.85$, $df=2/1'421$, $p<.001$, $B(1)=.18$, $B(2)=.24$

¹¹¹ Diese umfassen „Persistenz“ und „Volition“.

Tabelle 20: Korrelationsmatrix: Korrelationen zwischen Lern- und Arbeitsstrategien und der Lernumgebung am Arbeitsort (Jugendstichprobe N=885).

	Selbstständigkeit ¹¹²	Mitentscheidung Vorgesetzte ¹¹³	Interessantheit der Arbeit ¹¹⁴
Transformationsstrategien	.12***	.07***	.15***
Elaborationsstrategien	.14***	.15***	.14***
Planungsstrategien	.15***	.12***	.17***
Monitoring	.14***	.13***	.15***
Evaluationsstrategien	.14***	.13***	.20***

Anmerkungen: *** p<.001

5.3.4.3 Struktur und Beziehungen zwischen verschiedenen Ebenen des selbstregulierten Lernens

Um mehr über die Struktur und die Beziehungen zwischen den verschiedenen Ebenen des selbstregulierten Lernens zu erfahren, werden in diesem Kapitel einerseits Korrelationen gerechnet und andererseits mit Hilfe von Varianzanalysen verschiedene Effekte überprüft.

¹¹² Einzelitem: „Können Sie an Ihrer Arbeitsstelle über viele Dinge selbst entscheiden oder wird Ihnen alles und jedes vorgeschrieben?“

¹¹³ Einzelitem: „Wie gehen die Vorgesetzten an Ihrer Arbeitsstelle in der Regel vor, wenn sie eine Entscheidung fällen, die auch Sie betrifft?“

¹¹⁴ Einzelitem: „Wie interessant finden Sie alles in allem die Aufgaben, die Ihnen an Ihrer Arbeitsstelle übertragen werden?“

Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Ebenen des Modells des selbstregulierten Lernens

Tabelle 21: Spearman-Korrelationsmatrix sämtlicher Dimensionen des selbstregulierten Lernens (Jugendstichprobe N=1'414).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 Selbstwert	1													
2 Selbstwirksamkeit	.57**	1												
3 Selbstreflexion	-.04	.08*	1											
4 intrinsische Weiterbildungsmotivation	.20**	.38**	.25**	1										
5 extrinsische Weiterbildungsmotivation: Materielle Ziele	.17*	.24**	.03	.29*	1									
6 extrinsische Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck	.17**	.31**	.07*	.30**	.08*	1								
7 Leistungsmotivation	.48**	.51**	.06*	.33**	.21**	.31**	1							
8 Persistenz	.41**	.46**	.10**	.31**	.23**	.33**	.53**	1						
9 Volition	.21**	.21**	.03	.08*	.17**	.23**	.25**	.43**	1					
10 Transformationsstrategien	.16**	.22**	.22**	.29**	.12**	.16**	.22**	.23**	.15**	1				
11 Elaborationsstrategien	.18**	.24**	.31**	.30**	.17**	.09*	.21**	.21**	.05*	.40**	1			
12 Planungsstrategien	.22*	.27**	.20**	.26**	.18**	.18**	.24**	.36**	.38**	.48**	.43**	1		
13 Monitoring	.19**	.28**	.33**	.32**	.18**	.19**	.24**	.35**	.22**	.39**	.47**	.44**	1	
14 Evaluationsstrategien	.20**	.26**	.30**	.30**	.18**	.25**	.31**	.38**	.30**	.34**	.36**	.38**	.49**	1

Anmerkungen:

*: $p < .05$

* *: $p < .001$ (Aus Darstellungsgründen wurden für $p < .001$ nur zwei Sterne verwendet)

Grundsätzlich zeigt sich, dass verschiedene Ebenen und Dimensionen des Modells des selbstregulierten Lernens in einem mittleren bis zum Teil engen Zusammenhang zueinander stehen. Junge Erwachsene, die in einem Bereich über hohe Kompetenzen verfügen, weisen in anderen Bereichen ebenfalls hohe Kompetenzen aus.

Die Selbstwirksamkeit, die Leistungsmotivation, das Durchhaltevermögen (Persistenz) und die Evaluationsstrategien stehen je mit sämtlichen Ebenen, ausser mit einer, in einem mittleren Zusammenhang ($r > .20$). Damit ist aufgezeigt, dass junge Erwachsene, welche sich als selbstwirksam erleben, leistungsmotiviert sind, beim Lösen einer anspruchsvollen Aufgaben Durchhaltevermögen zeigen (Persistenz) und beim Lösen anspruchsvoller Aufgaben den Lernprozess evaluieren (Evaluationsstrategien). Sie verfügen also auf beinahe allen Ebenen des selbstregulierten Lernens über hohe Kompetenzen.

Externale Motive bezüglich der beruflichen Weiterbildung, wie beispielsweise Ansehen, Aufstiegsmöglichkeiten oder äusserer Druck¹¹⁵, sowie die Selbstreflexion stehen nur mit einigen anderen Kompetenzen in einem mittleren Zusammenhang.

Nicht zu dieser Gruppe gehört die Fähigkeit, eine schwierige Aufgabe in Angriff zu nehmen (Volition). Diese Fähigkeit kann kaum durch die intrinsische Weiterbildungsmotivation und die Selbstwirksamkeit vorhergesagt werden, steht allerdings mit einigen weiteren Kompetenzen des selbstregulierten Lernens in einem mittleren Zusammenhang.

¹¹⁵ „Extrinsische Weiterbildungsmotivation: materielle Ziele“ und „extrinsische Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck“

Wird im Speziellen überprüft, inwiefern die verschiedenen Lern- und Arbeitsstrategien mit weiteren Ebenen des selbstregulierten Lernens in einem mittleren Zusammenhang stehen, so zeigt sich wie erwähnt, dass die Fähigkeiten, eine anspruchsvolle Aufgabe zu beenden (Persistenz) und den Lernprozess zu evaluieren (Evaluationsstrategien) zu allen weiteren Ebenen, ausser zu einer, in mindestens einem mittleren Zusammenhang ($r > .20$) stehen. Das heisst, junge Erwachsene, die anspruchsvolle Aufgaben ohne Unterbruch zu Ende führen (Persistenz) und den Lernprozess evaluieren, verfügen auch in sämtlichen anderen Bereichen des selbstregulierten Lernens über hohe Kompetenzen. Die anderen beiden metakognitiven Strategien (Monitoring und Planungsstrategien) stehen ebenfalls mit einer Mehrzahl der anderen Ebenen in einem mindestens mittleren Zusammenhang.

Zusammenhänge zwischen intrinsischer respektive extrinsischer Weiterbildungsmotivation

Im Folgenden interessiert im Speziellen, ob die „intrinsische Weiterbildungsmotivation“ im Vergleich zur „extrinsischen Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck“ in einem engeren Zusammenhang mit anspruchsvollen Lern- und Arbeitsstrategien steht.

Die „intrinsische Weiterbildungsmotivation“ steht ausser mit der Fähigkeit, eine anspruchsvolle Aufgabe zu beginnen (Volition), mit sämtlichen Lern- und Arbeitsstrategien in einem recht engen Zusammenhang.¹¹⁶ Junge Erwachsene, die sich aus intrinsischen Motiven weiterbilden, verfügen in einem ausgeprägteren Masse über verschiedene Lern- und Arbeitsstrategien als solche, die sich kaum intrinsisch motiviert weiterbilden. Die Zusammenhänge verhalten sich auch dann ähnlich, wenn Geschlecht, Bildungsniveau und Nationalität kontrolliert werden.

Die „extrinsische Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck“¹¹⁷ wiederum steht zu verschiedenen Lern- und Arbeitsstrategien in einem deutlich geringeren Zusammenhang als die „intrinsische Weiterbildungsmotivation“. Ausnahmen stellen dabei die Strategien des Ressourcenmanagements¹¹⁸ dar. Sowohl die Fähigkeit, eine anspruchsvolle Aufgabe in Angriff zu nehmen (Volition) als auch diejenige, eine Aufgabe ohne Unterbruch zu lösen (Persistenz), stehen in einem engeren Zusammenhang mit der „extrinsischen Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck“ als mit der „intrinsischen Weiterbildungsmotivation“. Jugendlichen, die zur beruflichen Weiterbildung kaum eines äusseren Drucks bedürfen, fällt es einfacher, eine anspruchsvolle Aufgabe selber zu beginnen und auch abzuschliessen. Intrinsisch Motivierte wiederum haben einzig weniger Mühe, eine begonnene Aufgabe abzuschliessen (Persistenz), nicht aber eine anspruchsvolle Aufgabe zu beginnen (Volition).

Die „extrinsische Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck“ steht in einem bedeutsamen mittleren Zusammenhang mit der Kompetenz, einen Lernprozess zu evaluieren (Evaluationsstrategien)¹¹⁹, und derjenigen, eine anspruchsvolle Aufgabe ohne Unterbruch zu lösen (Persistenz)¹²⁰. In einem mittleren Zusammenhang steht sie mit den Fähigkeiten, eine schwierige Aufgabe unmittelbar zu beginnen (Volition)¹²¹, und derjenigen, den Lernprozess zu planen (Planungsstrategien).¹²²

¹¹⁶ r zwischen .26 und .32; $p < .001$

¹¹⁷ Skala rekodiert: 1=hohe Motivation, sich auf äusseren Druck weiterzubilden, 4=geringe Motivation, sich auf äusseren Druck weiterzubilden;

¹¹⁸ Diese umfassen „Persistenz“ und „Volition“.

¹¹⁹ $r = .25$, $p < .001$

¹²⁰ $r = .33$, $p < .001$

¹²¹ $r = .23$, $p < .001$

¹²² $r = .18$, $p < .001$

Wie der folgenden Tabelle zu entnehmen ist, verfügen sowohl intrinsisch Motivierte als auch solche, welche zur beruflichen Weiterbildung kaum des äusseren Drucks bedürfen, in einem grösseren Ausmass über Lern- und Arbeitsstrategien. Werden Geschlecht, Ausbildungsniveau und Nationalität kontrolliert, bleiben die Zusammenhänge ähnlich ausgeprägt.

Tabelle 22: Vergleich der Korrelationskoeffizienten ohne und mit Kontrolle von demographischen Merkmalen wie Geschlecht, Bildungsniveau und Nationalität (Jugendstichprobe N=1'412).

	Intrinsische Weiterbildungsmotivation		Extrinsische Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck	
	ohne Kontrolle	mit Kontrolle	ohne Kontrolle	mit Kontrolle
	r=	r ¹²³ =	r=	r ¹²⁴ =
Transformationsstrategien	.29***	.26***	.16***	.15***
Elaborationsstrategien	.30***	.28***	.09**	.07*
Planungsstrategien	.26***	.26***	.18***	.18***
Monitoring	.32***	.28***	.19***	.18***
Evaluationsstrategien	.30***	.31***	.25***	.23***
Volition	.08**	.14***	.23***	.25***
Persistenz	.31**	.29***	.33***	.31***

Anmerkungen: * p<.05; ** p<.01; *** p<.001;

Vorhersage der intrinsischen Weiterbildungsmotivation

Es stellt sich nun die Frage, inwiefern die „intrinsische Weiterbildungsmotivation“ sowohl durch demographische Merkmale wie Geschlecht, Ausbildungsniveau und Nationalität, als auch durch die drei Dimensionen der Lern- und Arbeitsstrategien und die Selbstwirksamkeit vorhergesagt werden kann. Es interessiert zudem, welche Lern- und Arbeitsstrategien mit dem grössten Gewicht ins Modell eingehen.

¹²³ partielle Korrelation: Kontrolliert werden das Bildungsniveau, das Geschlecht und die Nationalität

¹²⁴ partielle Korrelation: Kontrolliert werden das Bildungsniveau, das Geschlecht und die Nationalität

Tabelle 23: Determinanten der intrinsischen Motivation (Multiple Regression) (Jugendstichprobe N=1'211).

Variablen	B	Beta	T	p
Geschlecht	-.14	-.15	-5.68	.00
Nationalität	-.02	-.01	-.35	.73
Bildung1 ^{a)}	-.08	-.11	-3.29	.00
Bildung2 ^{b)}	.01	.01	.35	.73
Bildung3 ^{c)}	-.24	-.25	-7.25	.00
Selbstwirksamkeit	.19	.20	7.12	.00
Transformationsstrategien	.05	.08	2.63	.01
Elaborationsstrategien	.09	.11	3.68	.00
Planungsstrategien	.02	.03	.92	.36
Monitoring	.05	.05	1.62	.11
Evaluationsstrategien	.09	.12	3.92	.00
Persistenz	.09	.10	3.17	.00
Volition	-.02	-.03	-.89	.37

Anmerkungen:

N=1211

$R^2=.27$, $df=13/1'197$ $F=34.72$, $p<.001$

^{a)} Bildung 1: 1- bis 2-jährige Berufslehre versus 3- bis 4-jährige Berufslehre

^{b)} Bildung 2: Höhere Fach- und Berufsausbildung versus Maturität, Universität

^{c)} Bildung 3: 1- bis 4-jährige Berufslehre versus Höhere Fach- und Berufsbildung sowie Maturität/Universität

Insgesamt vermögen die Prädiktoren in Tabelle 23 27% der Varianz der „intrinsischen Weiterbildungsmotivation“ zu erklären. Davon erklären die demographischen Merkmale alleine 8% der Varianz. Als stärkste Prädiktoren der „intrinsischen Weiterbildungsmotivation“ erweisen sich die Bildung (Bildung 3; Beta=-.25) und der Glaube daran, etwas bewirken zu können (Selbstwirksamkeit) (Beta=.20). Das Geschlecht stellt sich ebenfalls als bedeutender Vorhersagewert heraus. Von den Lern- und Arbeitsstrategien leistet je eine kognitive, eine metakognitive und eine Strategie des Ressourcenmanagements einen bedeutenden Beitrag zur Vorhersagbarkeit der intrinsischen Motivation. Es sind dies die Fähigkeiten, neues Wissen in bestehende Wissensstrukturen zu integrieren (Elaborationsstrategien) (Beta=.11), den Lernprozess zu evaluieren (Evaluationsstrategien) (Beta=.12) und, eine anspruchsvolle Aufgabe ohne Unterbruch zu lösen (Persistenz) (Beta=.10). Die anderen Lern- und Arbeitsstrategien erweisen sich statistisch gesehen als unbedeutend.

Werden die Lern- und Arbeitsstrategien alleine ins Modell eingegeben und dabei das Geschlecht, das Bildungsniveau und die Nationalität kontrolliert, so erklären diese bereits 18% der Varianz.¹²⁵ Dabei gehen alle, ausser den Strategien der Planung (Planungsstrategien) und der Steuerung von Lernprozessen (Monitoring), als bedeutsame Gewichte ins Modell ein. Die Fähigkeiten, eine anspruchsvolle Aufgabe ohne Unterbruch zu lösen (Persistenz) (Beta=.20), Informationen sinnstiftend zu gliedern (Transformationen) (Beta=.14), den Lernprozess zu evaluieren (Evaluationsstrategien) (Beta=.12) und neues Wissen in bestehende Wissensstrukturen zu integrieren (Elaborationsstrategien) (Beta=.11) stellen sich als am bedeutsamsten heraus.

¹²⁵ $F=38.64$, $df=7/1'205$, $p<.001$

Vorhersage der Lern- und Arbeitsstrategien

Mit Hilfe von multiplen Regressionen wird die Frage beantwortet, ob die demographischen Merkmale Nationalität, Sprachregion und Bildungsniveau neben den überfachlichen Kompetenzen „Selbstwirksamkeit“ und „intrinsische Weiterbildungsmotivation“ einen weiteren Beitrag zur Erklärung der Varianz verschiedener Lern- und Arbeitsstrategien zu leisten vermögen.

Wie sich in der folgenden Tabelle zeigt, vermögen die demographischen Variablen nur im Zusammenhang mit der „intrinsischen Weiterbildungsmotivation“ und der „Selbstwirksamkeit“ einen Teil der Varianz zu erklären. Bei den Lern- und Arbeitsstrategien erklären sie nämlich nur noch zwischen 0 und 5%. Dabei erweisen sich die demographischen Variablen im Gesamtmodell (demographische Variablen, Selbstwirksamkeit und intrinsische Weiterbildungsmotivation) als kaum bedeutsam. Einzig bei den Modellen zu den Fähigkeiten, Informationen zusammenzufassen (Transformationsstrategien), den Lernprozess zu evaluieren (Evaluationsstrategien) und eine anspruchsvolle Aufgabe abzuschliessen (Persistenz), gehen vereinzelte demographische Variablen als bedeutende, allerdings geringe Gewichte in die Modelle ein.

Wie der folgenden Tabelle zu entnehmen ist, kann einzig das Durchhaltevermögen (Persistenz) durch demographische sowie durch die überfachlichen Kompetenzen „Selbstwirksamkeit“ und „intrinsische Weiterbildungsmotivation“ knapp zufrieden stellend erklärt werden.

Tabelle 24: Kennwerte zu verschiedenen Regressionsmodellen verschiedener Lern und Arbeitsstrategien (Jugendstichprobe N=1'199).

	Erklärte Varianz durch die demographischen Merkmale			Erklärte Varianz durch das Gesamtmodell		
	R ²	df	F	R ²	df	F
Transformationsstrategien	.05	6/1199	10.03	.12	8/1'197	20.14
Elaborationsstrategien	.03	6/1192	5.13	.10	8/1'190	16.75
Planungsstrategien	.00	6/1191	.34	.10	8/1'189	16.18
Monitoring	.03	6/1209	6.72	.13	8/1'207	22.83
Evaluationsstrategien	.01	6/1211	1.83	.12	8/1'209	20.79
Volition	.04	6/1194	8.40	.09	8/1'192	14.45
Persistenz	.01	6/1195	2.15	.22	8/1'193	42.93

Verschiedene Typen des selbstregulierten Lernens

Im Folgenden werden die durch das k-means-Clustering gewonnenen fünf Lerntypen zum selbstregulierten Lernen referiert. Genauere Ausführungen zum methodischen Vorgehen können im Kapitel 4.5.2, S. 97 und folgende, nachgelesen werden.

Zur Veranschaulichung wurden diese in der Abbildung 13 abgebildet.

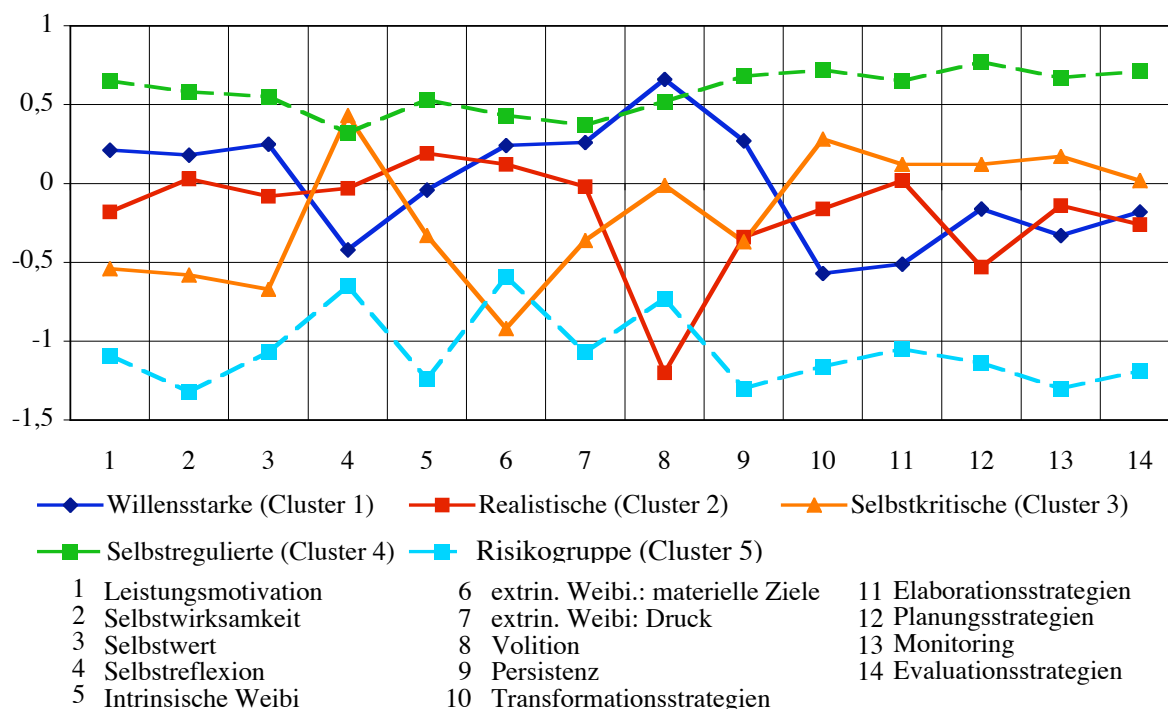


Abbildung 13: Z-transformierte Werte verschiedener Lerntypen hinsichtlich Kompetenzen des selbstregulierten Lernens (Jugendstichprobe $N=1'359$)¹²⁶.

Cluster 1: Willensstarke und selbstbewusste Lernende (Willensstarke)

Mit 22.4% bildet dieser Cluster den zweitgrößten Lerntyp. Die Gruppe zeichnet sich durch einen ausgeprägten Willen,¹²⁷ eine überdurchschnittliche Leistungsmotivation sowie durch die seltene Anwendung kognitiver und metakognitiver Strategien aus. Die Vertreterinnen und Vertreter dieser Gruppe sind selbstbewusst,¹²⁸ allerdings denken sie wenig über sich selbst nach (Selbstreflexion), und materielle Ziele stellen wichtige Motive für die berufliche Weiterbildung (extrinsische Weiterbildung: materielle Ziele) dar.

Cluster 2: Realistisch und intrinsisch motivierte Lernende (Realistische)

Jede und jeder fünfte junge Erwachsene (20.1%) erweist sich als *realistisch und intrinsisch motiviert Lernender*. Bei dieser Gruppe handelt es sich um Personen mit einem stabilen Selbstbild.¹²⁹ Zur Bewältigung von anspruchsvollen Aufgaben verwenden sie kaum Lern- und Arbeitsstrategien. Besonders Mühe bereitet ihnen, eine anspruchsvolle Aufgabe in Angriff zu nehmen (Volition) und den Lernprozess zu planen (Planungsstrategien). Für die berufliche Weiterbildung spielen intrinsische Motive eine wichtige Rolle.

Cluster 3: Selbstkritische und wenig ehrgeizige Lernende (Selbstkritische)

Diesem Lerntyp gehören 16.6% der jungen Erwachsenen an. Sie zeichnen sich durch eine ausgeprägte Selbstreflexion und ein wenig stabiles Selbstbild¹³⁰ aus. Sie sind wenig leistungsmotiviert und verfügen über ein unterdurchschnittliches Durchhaltevermögen (Persistenz). Motive wie Prestige spielen im Zusammenhang mit der beruflichen

¹²⁶ Weibi=Weiterbildungsmotivation, extrin=extrinsische

¹²⁷ Höchster Wert bezüglich der Volition; überdurchschnittlicher Wert bezüglich der Persistenz

¹²⁸ Überdurchschnittlicher Selbstwert und überdurchschnittliche Selbstwirksamkeit

¹²⁹ Durchschnittliche Werte bezüglich der Selbstwirksamkeit, des Selbstwertes und der Selbstreflexion

¹³⁰ Unterdurchschnittliche Selbstwirksamkeit und Selbstwert

Weiterbildung kaum eine Rolle (extrinsische Weiterbildungsmotivation: materielle Ziele). Kognitive und metakognitive Strategien verwenden sie durchschnittlich häufig.

Cluster 4: Selbstregulierte Lernende (Selbstregulierte)

Mit 30.8% der Befragten bildet dieses zahlenmässig das grösste Cluster. Selbstregulierte Lernende verfügen in sämtlichen Bereichen des selbstregulierten Lernens über die höchsten Werte. Einzig ihre Fähigkeit, eine anspruchsvolle Aufgabe zu beginnen (Volition) ist etwas weniger ausgeprägt als bei denjenigen, welche dem ersten Cluster angehören, und sie erweisen sich als weniger selbstkritisch als diejenigen des Lerntyps 3.

Cluster 5: Wenig motivierte und kaum selbstregulierte Lernende (Risikogruppe)

Dieser Gruppe gehören 10% der Befragten an. Sie verfügen in beinahe sämtlichen Strategien des selbstregulierten Lernens über die geringsten Kompetenzen. Einzig die Fähigkeit, auch bei anspruchsvollen Aufgaben durchzuhalten (Persistenz), fällt den Vertretenden des Clusters 2 noch schwerer.

Tabelle 25: Mittelwerte der vier Lerntypen auf die typusbildenden Variablen des selbstregulierten Lernens sowie Ergebnisse des General Linear Models (F-Wert) (Jugendstichprobe N=1'359).

	Willens- starke (Cluster 1)	Real- istische (Cluster 2)	Selbst- kritische (Cluster 3)	Selbst- regulierte (Cluster 4)	Risiko- gruppe (Cluster 5)	F-Wert (4/1'354)
Leistungsmotivation	2.99 (.45)	2.78 (.44)	2.59 (.43)	3.22 (.43)	2.29 (.45)	160.24***
Selbstwirksamkeit	3.40 ^a (.39)	3.32 ^a (.43)	3.00 (.44)	3.61 (.37)	2.62 (.55)	179.48***
Selbstwert	3.40 (.46)	3.19 (.53)	2.84 (.59)	3.57 (.38)	2.60 (.68)	141.32***
Selbstreflexion	2.65 ^b (.51)	2.87 (.54)	3.14 ^a (.48)	3.07 ^a (.53)	2.51 ^b (.63)	58.57***
Intrinsische Weiterbildungsmotivation	3.49 (.45)	3.61 (.36)	3.34 (.56)	3.79 (.29)	2.87 (.62)	128.65***
Extrinsische Weiterbildungs- motivation: materielle Ziele	3.00 ^{ab} (.59)	2.92 ^a (.67)	2.17 (.60)	3.15 ^b (.59)	2.41 (.69)	114.87***
Extrinsische Weiterbildungs- motivation: äusserer Druck	1.38 ^a (.42)	1.54 (.49)	1.73 (.59)	1.32 ^a (.40)	2.13 (.75)	82.05***
Volition	3.35 ^a (.47)	1.94 (.45)	2.85 (.54)	3.25 ^a (.54)	2.30 (.72)	369.13***
Persistenz	3.29 (.37)	2.96 ^a (.47)	2.95 ^a (.41)	3.50 (.39)	2.45 (.55)	201.42***
Transformationsstrategien	2.36 (.58)	2.65 (.56)	2.95 (.56)	3.26 (.48)	1.95 (.60)	212.49***
Elaborationsstrategien	2.71 (.51)	3.02 ^a (.47)	3.07 ^a (.46)	3.38 (.45)	2.39 (.59)	146.59***
Planungsstrategien	2.75 (.48)	2.52 (.54)	2.92 (.46)	3.32 (.45)	2.14 (.51)	209.03***
Monitoring	2.96 ^a (.44)	3.06 ^a (.45)	3.22 (.38)	3.49 (.39)	2.46 (.55)	171.83***
Evaluationsstrategien	2.88 ^{ab} (.50)	2.83 ^a (.52)	2.99 ^b (.44)	3.38 (.42)	2.31 (.54)	152.83***

Anmerkungen:

*** p<.001

Innerhalb der Zeilen unterscheiden sich im post-hoc-Test (Scheffé) jene Paare von Clustern signifikant (p<.05), deren Mittelwerte nicht beide mit demselben Buchstaben gekennzeichnet sind.

Wie obiger Tabelle entnommen werden kann, unterscheiden sich alle fünf Lerntypen signifikant voneinander, auch wenn die Nationalität, das Geschlecht und der eigene Bildungsabschluss kontrolliert werden. Hervorzuheben ist, dass sich alle Einzelvergleiche bezüglich „intrinsischer Weiterbildungsmotivation“, „Planungsstrategien“, „Transformationsstrategien“, „Leistungsmotivation“ und „Selbstwert“ signifikant voneinander unterscheiden.

Die obig dargestellte Clusterlösung wurde mit Hilfe sämtlicher weiterer überfachlicher Kompetenzen und mit verschiedenen demographischen Variablen validiert.

In der folgenden Tabelle werden diejenigen überfachlichen Kompetenzen dargestellt, deren erklärte Varianz 7% oder mehr beträgt.

Tabelle 26: Mittelwerte und Standardabweichungen der Cluster von ausgewählten externen Variablen (weitere überfachliche Kompetenzen, bei denen $R^2 \geq .07$ ist) sowie Ergebnisse des General Linear Models (Jugendstichprobe $N=1'263$).

	Willens- starke (Cluster 1)	Realis- tische (Cluster 2)	Selbst- kritische (Cluster 3)	Selbst- regulierte (Cluster 4)	Risiko- gruppe (Cluster 5)	F-Wert (4/1258)
Umgang mit belastenden Gefühlen	2.67 ^a (.57)	2.40 ^b (.62)	2.21 ^c (.57)	2.74 ^a (.59)	2.28 ^{bc} (.62)	39.92***
Wahrnehmung eigener Gefühle	3.37 ^{ab} (.50)	3.42 ^{acd} (.49)	3.39 ^{bce} (.54)	3.53 ^{de} (.50)	2.89 (.71)	34.80***
Fähigkeit zur Selbstständigkeit	3.48 ^a (.52)	3.42 ^{ab} (.48)	3.29 ^b (.51)	3.62 (.46)	3.04 (.65)	37.05***
Fähigkeit zur Verantwortungsbüroaufnahme	3.44 (.47)	3.28 ^a (.50)	3.20 ^a (.51)	3.64 (.41)	2.88 (.71)	70.90***
Interpersonale Verantwortung	3.54 ^{ab} (.40)	3.58 ^{acd} (.39)	3.66 ^{bce} (.35)	3.67 ^{de} (.38)	3.10 (.68)	48.67***
Allgemeine Weiterbildungsbereitschaft	2.76 ^{ab} (.61)	2.85 ^a (.57)	2.64 ^b (.63)	3.14 (.55)	2.21 (.62)	70***
Kontingenzüberzeugung: legitime Mittel	3.54 ^{ab} (.41)	3.71 ^{ac} (.40)	3.61 ^{bc} (.41)	3.68 (.41)	3.21 (.68)	30.04***
Politisches Interesse	2.84 ^a (.60)	3.00 ^b (.61)	2.92 ^{ab} (.59)	3.17 (.55)	2.51 (.71)	34.01***
Politisches und politökonomisches Wissen	3.34 ^a (2.56)	4.12 ^b (2.56)	3.11 ^a (2.45)	4.42 ^b (2.7)	2.10 (2.20)	28.07***

Anmerkungen:

*** $p < .001$

Innerhalb der Zeilen unterscheiden sich im post-hoc-Test (Scheffé) jene Paare von Clustern signifikant ($p < .05$), deren Mittelwerte nicht beide mit demselben Buchstaben gekennzeichnet sind.

Die verschiedenen Lerntypen unterscheiden sich auch unter Kontrolle von Nationalität, Geschlecht und Bildungsniveau signifikant voneinander.

Die Cluster unterscheiden sich auch signifikant, allerdings weniger stark, bezüglich relativer Eigenständigkeit, Kreativität, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, gesellschaftlicher Verantwortung, Einstellungen gegenüber Geschlechter- und Ausländerfragen sowie Umweltverhalten und -wissen.

Die „willensstarken und selbstbewussten Lernenden“ (Cluster 1) verfügen über ein unterdurchschnittliches politisches Wissen. Als überdurchschnittlich gut dagegen erweisen sich ihre Fähigkeiten im Umgang mit belastenden Gefühlen, ihre Selbstständigkeit sowie die Übernahme von Verantwortung.

„Realistische und intrinsisch motivierte Lernende“ (Cluster 2) zeichnen sich durch die höchste Zustimmung von Aussagen, dass legitime Mittel zum Erfolg führen (Kontingenzüberzeugung: legitime Mittel) und durch umfassende politische Kompetenzen aus.¹³¹ Mehr Mühe als dem Durchschnitt bereitet ihnen dagegen der Umgang mit belastenden Gefühlen und sie übernehmen weniger leicht Verantwortung.

„Selbstkritische und wenig ehrgeizige Lernende“ (Cluster 3) haben am meisten Mühe, mit belastenden Gefühlen umzugehen. Ihre Fähigkeit zur Selbstständigkeit und

¹³¹ Überdurchschnittliches politisches Wissen und Interesse

Verantwortungsübernahme im Team, ihre Weiterbildungsbereitschaft sowie ihr politisches Wissen erweisen sich als unterdurchschnittlich. Im Alltag unterstützen sie überdurchschnittlich häufig andere Personen (interpersonale Verantwortung) und ihre Gefühle nehmen sie überdurchschnittlich bewusst wahr.

Die „selbstregulierten Lernenden“ (Cluster 4) verfügen auch über die höchsten Werte in sämtlichen weiteren überfachlichen Kompetenzen. Einzig der „Kontingenzüberzeugung: legitime Mittel“ stimmen Vertreterinnen und Vertreter des Clusters 2 vermehrt zu.

„Wenig motivierte und kaum selbstregulierte Lernende“ (Cluster 5) zeigen auch in allen anderen überfachlichen Kompetenzen die geringsten Werte. Eine Ausnahme stellt dabei der Umgang mit belastenden Gefühlen dar.

Bezüglich der externen Validierung durch demographische Merkmale zeichnen sich geschlechts-¹³² und bildungsspezifische¹³³ Unterschiede ab.

Frauen sind bei den „Selbstkritischen“ (Cluster 3) übervertreten, die Männer dagegen bei der „Risikogruppe“ (Cluster 5).

Die bildungsspezifischen Unterschiede kommen aufgrund folgender Zellenbesetzung zustande: Befragte mit dem Bildungsabschluss Maturität/Universität sind seltener bei den „Willensstarken“ (Cluster 1), dagegen vermehrt bei den „Realistischen“ (Cluster 2) anzutreffen. Junge Erwachsene mit einem Abschluss der höheren Fach- und Berufsausbildung oder der Berufsmaturität sind bei keinem der fünf Lerntypen unter- respektive übervertreten. Solche mit einem 3- oder 4-jährigen Berufsabschluss sind bei den „Realistischen“ (Cluster 2) untervertreten. Lernende mit einer 1- bis 2-jährigen Berufslehre sind bei der „Risikogruppe“ übervertreten (Cluster 5).¹³⁴

5.3.5 Zusammenfassung und Diskussion

Sprachregionale Effekte auf weitere Ebenen des selbstregulierten Lernens

Sprachregionale Effekte zeichnen sich nicht nur bei sämtlichen Lern- und Arbeitsstrategien ab, sondern auch bei verschiedenen weiteren Ebenen des selbstregulierten Lernens. Die stärksten Effekte können im Zusammenhang mit der „Selbstwirksamkeit“, dem „Selbstwert“ und der „Leistungsmotivation“ beobachtet werden. Die Französischsprachigen beurteilen alle Kompetenzen des selbstregulierten Lernens weniger umfassend als die Italienisch- und Deutschsprachigen. Im Unterschied zur PISA-Studie 2000 (Zutavern & Brühwiler, 2002, S. 86), in welcher allerdings 9. Klässlerinnen und 9. Klässler befragt wurden, ist die „Selbstwirksamkeit“ im Eigenurteil nicht bei den Italienisch- sondern bei den Französischsprachigen am geringsten.

Unterstützung und Förderung von Lern- und Arbeitsstrategien

Selbstwirksamkeit und intrinsische Weiterbildungsmotivation als förderliche Kompetenzen für die Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien

Wie bereits in anderen Studien (Schiefele & Schreyer, 1994, S. 9-10; Tobias, 1994; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmermann & Martinez-Pons, 1990) aufgezeigt wurde, erweisen sich die „Selbstwirksamkeit“ und die „intrinsische Weiterbildungsmotivation“ im Zusammenhang

¹³² $\chi^2 = 26.08$, $df=4$, $p<.001$

¹³³ $\chi^2 = 38.87$, $df=4$, $p<.001$

¹³⁴ Im Durchschnitt verfügen die „stabilen Lernenden“ (Cluster 2) über den höchsten Bildungsabschluss ($M=3.08$, $SD=1.00$), die „willensstarken“ (Cluster 1: $M=2.58$, $SD=.98$) und die „unmotivierten“ (Cluster 5: $M=2.53$, $SD=1.04$) dagegen über den tiefsten Bildungsabschluss. Die Lernenden der Cluster 3 und 4 verfügen beide im Durchschnitt knapp über den Bildungsabschluss höhere Fach- und Berufsausbildung ($M=2.84$, $SD=1.05$; $M=2.82$, $SD=.99$).

mit anspruchsvollen Lernstrategien (wie denjenigen der kognitiven und metakognitiven Strategien) als bedeutsam. Anders verhält es sich mit den weniger anspruchsvollen Strategien des Ressourcenmanagements. Während die „Selbstwirksamkeit“ und die „intrinsische Weiterbildungsmotivation“ wesentlich beitragen zur Vorhersagbarkeit der Fähigkeit, an einer Aufgabe zu bleiben, auch wenn andere Aktivitäten attraktiv sind (Persistenz), leisten sie hingegen kaum einen Beitrag zur Vorhersagbarkeit der Fähigkeit, eine anspruchsvolle Aufgabe in Angriff zu nehmen (Volition).

Förderung der kognitiven und metakognitiven Strategien durch entsprechend gestaltete Lern- und Arbeitsumgebung

In der vorliegenden Studie wurde der Frage nachgegangen, ob Rahmenbedingungen während der Schulzeit respektive am Arbeitsort in einem Zusammenhang stehen mit der Anwendung von kognitiven und metakognitiven Strategien im jungen Erwachsenenalter.

Insgesamt zeigt sich, dass kaum Zusammenhänge bestehen zwischen Zusammenarbeitserfahrungen während der Schulzeit und Lern- und Arbeitsstrategien, wohingegen die gegenwärtigen Rahmenbedingungen am Arbeitsort durchaus in einem solchen Zusammenhang stehen. Inwiefern diese ungleichen Zusammenhänge eher auf den unterschiedlichen Zeitbezug der Rahmenbedingungen zurückzuführen sind, oder sogar dadurch zu begründen sind, dass der Indikator für schulische Rahmenbedingungen quantitativ erfasst wurde und derjenige der Rahmenbedingungen am Arbeitsort qualitativ, kann nicht abschliessend beurteilt werden. Dafür, dass diese Ergebnisse durch die quantitative Erfassung beeinflusst wurden, spricht die Tatsache, dass ein entsprechender Effekt eben nicht durch die Häufigkeit, sondern viel mehr durch die Qualität der Unterrichtsmethode erzielt wird. Zudem zeigt sich gerade im Zusammenhang mit der Unterrichtsmethode der Kooperation, dass bereits deren Implementierung (Rosenbusch, Dann & Diegritz, 1991) sehr anspruchsvoll ist, und es für die gelingende Umsetzung der Kooperation verschiedener Rahmenbedingungen bedarf (Renkl & Mandl, 1995; Cohen, 1994).

Struktur und Beziehung zwischen verschiedenen Ebenen des selbstregulierten Lernens

Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Ebenen des Modelles des selbstregulierten Lernens

Mit einem strukturierenden Ansatz wurden in einem ersten Teil Zusammenhänge zwischen verschiedenen Ebenen des selbstregulierten Lernens gesucht. Dabei konnten wie bereits in anderen Studien (Schmitz & Wiese, 1999, S. 162-169; Pintrich & De Groot, 1990, S. 33-40; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990, 51-59) dynamische Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen Ebenen des selbstregulierten Lernens nachgewiesen werden, und zwar auch zwischen solchen der kognitiven/metakognitiven Regulation und denjenigen der motivationalen Selbstregulation. Dabei stehen die „Selbstwirksamkeit“, die „Leistungsmotivation“, die „Persistenz“ und die „Evaluationsstrategien“ mit sämtlichen, ausser jeweils einer weiteren Kompetenz des selbstregulierten Lernens, in einem mittleren Zusammenhang ($r > .20$), wohingegen die beiden Kompetenzen zur „extrinsischen Weiterbildungsmotivation“ sowie die „Selbstreflexion“ mit nur wenigen dieser Kompetenzen in einem mittleren Zusammenhang stehen.

Zusammenhänge zwischen der intrinsischen Weiterbildungsmotivation respektive der extrinsischen Weiterbildungsmotivation: Druck und Lern- und Arbeitsstrategien

Weiter wurde untersucht, welche Zusammenhänge zwischen der „intrinsischen Weiterbildungsmotivation“ und verschiedenen Lern- und Arbeitsstrategien sowie zwischen der „extrinsischen Weiterbildungsmotivation: Druck“ und den Lern- und Arbeitsstrategien bestehen. Dabei interessierte vor allem, inwiefern „intrinsische Weiterbildungsmotivation“ in

engem Zusammenhang mit sogenannten anspruchsvollen Lernstrategien steht. Es konnte bestätigt werden, dass die „intrinsische Weiterbildungsmotivation“ in einem mittleren Zusammenhang mit sämtlichen kognitiven und metakognitiven Strategien steht, welche in anderen Studien als anspruchsvolle Lern- und Arbeitsstrategien bezeichnet werden. Da in dieser Studie keine typischen oberflächlichen Lernstrategien erfasst wurden, kann nicht abschliessend beantwortet werden, ob die „extrinsische Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck“, anders als die „intrinsische Weiterbildungsmotivation“, in einem engeren Zusammenhang mit oberflächlichen Lernstrategien steht. Es zeigt sich allerdings deutlich, dass die „intrinsische Weiterbildungsmotivation“ in einem engeren Zusammenhang zu den sogenannten anspruchsvollen Lern- und Arbeitsstrategien (kognitive und metakognitive Strategien) steht als die „extrinsische Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck“, während letztere einzig mit der „Volition“ enger zusammenhängt.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass Personen, welche sich aus intrinsischen Motiven zur beruflichen Weiterbildung entschliessen und solche, die im Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildung kaum des äusseren Druckes bedürfen, im Umgang mit anspruchsvollen Aufgaben sämtliche Lern- und Arbeitsstrategien häufiger anwenden.

Vorhersagbarkeit von intrinsischer Weiterbildungsmotivation durch demographische Merkmale sowie durch weitere überfachliche Kompetenzen

Mit Hilfe der multiplen Regressionsanalyse wurde schliesslich ein Vorhersagemodell für die „intrinsische Weiterbildungsmotivation“ überprüft, in das demographische Merkmale, sämtliche Lern- und Arbeitsstrategien und die „Selbstwirksamkeit“ als Prädiktoren eingingen. Dass die demographischen Merkmale sowie ausgewählte überfachliche Kompetenzen 27% der intrinsischen Weiterbildungsmotivation zu erklären vermögen, erweist sich als zufriedenstellend.

Wie bei den Schulleistungen (PISA 2000) stellen sich die demographischen Merkmale Geschlecht und Bildungsniveau auch im Zusammenhang mit der Vorhersage der „intrinsischen Weiterbildungsmotivation“ als bedeutsam heraus. Sämtliche ins Gesamtmodell eingehenden demographischen Variablen vermögen insgesamt 8% der Varianz dieser überfachlichen Kompetenz zu erklären.

Ebenfalls von Bedeutung für die Vorhersagbarkeit der „intrinsischen Weiterbildungsmotivation“ sind weitere überfachliche Kompetenzen aus dem Modell des selbstregulierten Lernens. Neben der „Selbstwirksamkeit“ spielen auch Lern- und Arbeitsstrategien wie „Elaborationsstrategien“, „Evaluationsstrategien“ und „Persistenz“ eine bedeutende Rolle. Dass Lern- und Arbeitsstrategien im Zusammenhang mit der „intrinsischen Weiterbildungsmotivation“ von grosser Bedeutung sind, wird auch dadurch bestärkt, dass alle Lern- und Arbeitsstrategien insgesamt 18% der Varianz der intrinsischen Weiterbildungsmotivation zu erklären vermögen. Das heisst: Wenn junge Erwachsene im Umgang mit anspruchsvollen Aufgaben verschiedene Lern- und Arbeitsstrategien anwenden, ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass sie sich aus intrinsischen Motiven für eine berufliche Weiterbildung entscheiden. Dies wiederum ist notwendig für das lebenslange Lernen.

Vorhersagbarkeit von Lern- und Arbeitsstrategien durch demographische Merkmale und weitere überfachliche Kompetenzen

Die Ergebnisse zur Überprüfung der Modelle zur Vorhersagbarkeit von Lern- und Arbeitsstrategien durch demographische Merkmale sowie durch die beiden überfachlichen Kompetenzen „Selbstwirksamkeit“ und „intrinsische Weiterbildungsmotivation“ weisen nach, dass die demographischen Merkmale bei allen Lern- und Arbeitsstrategien insgesamt nur einen geringen Anteil der Varianz zu erklären vermögen, bis hin zur Effektivlosigkeit, wie sich dies bei den „Planungsstrategien“ beobachten lässt.

Verschiedene Lerntypen zum Modell des selbstregulierten Lernens

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass 51% der Befragten, nämlich die „Realistischen“ und die „Selbstregulierten“ (Cluster 2 und 4) optimal auf das selbstregulierte Lernen vorbereitet sind, wohingegen die 10% „wenig motivierten und kaum selbstregulierten Lernenden“ (Cluster 5) überhaupt nicht über Kompetenzen des selbstregulierten Lernens verfügen und entsprechend als „Risikogruppe“ aufgefasst werden müssen.

Die „Willensstarken“ und die „Selbstkritischen“ werden vermutlich Mühe haben, selbstreguliert zu lernen. Während die Erstgenannten sich vor allem infolge Selbstüberschätzung, zu geringer Selbstreflexion und seltener Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien mit dem selbstregulierten Lernen schwer tun, werden die Zweitgenannten eher an Selbstzweifeln scheitern.

Im Vergleich zur Studie von Cress und Friedrich (2000, S. 199), wo 62% den optimal selbstregulierten Lernenden angehören, sind es in der vorliegenden Studie etwas weniger. Dagegen gehören in der vorliegenden Studie weniger Personen der „Risikogruppe“ (Cluster 5) an (10% gegenüber 19%).

Wie in der vorliegenden Studie zeichnen sich auch in anderen Studien (Baumert et al., 2003; Cress & Friedrich, 2000; Bembenuddy, 1999; Schutz et al., 1996; Sageder, 1994) zwei markante Lerntypen ab, und zwar unabhängig von der gebildeten Anzahl Cluster: Der sogenannte selbstregulierte Lerntyp (Cluster 4), welcher über sämtliche selbstregulierenden Kompetenzen in einem hohen Ausmass verfügt, versus die sogenannte „Risikogruppe“, welche in sämtlichen Bereichen nur sehr geringe Kompetenzen hat. Dass die idealen selbstregulierten Lernenden auch über die höchsten Fachkompetenzen verfügen, wurde auch in den Studien von Baumert et al. (2003) und von Schutz et al. (1996) nachgewiesen.

In der Studie von Schutz et al. (1996), in welcher Studierende geprüft und befragt wurden, zeigte sich zudem, dass die idealen selbstregulierten Lernenden nicht nur über die höchsten Fachleistungen, zum Beispiel in Statistik, verfügen, sondern auch über die umfassendsten fachlichen Vorkenntnisse. Zudem unterscheidet sich die zweiterfolgreichste Statistikgruppe von der erfolgreichsten darin, dass letztere über die umfassenderen Statistikvorkenntnisse verfügt, die Zweiterfolgreichen dagegen vermehrt „Elaborationsstrategien“ verwenden (S. 304). Ein ähnlicher Hinweis, dass fachkompetente und selbstregulierte Lernende nicht zwingend in einem hohen Ausmass Lern- und Arbeitsstrategien anwenden, können der deutschen nationalen PISA-Vertiefungsauswertung und der Studie von Cress und Friedrich (2000) entnommen werden. In der PISA-Studie verwendet der Lerntyp mit überdurchschnittlichen Lesekompetenzen häufig Lern- und Arbeitsstrategien, nicht aber derjenige mit überdurchschnittlichen Mathematikkompetenzen (Baumert et al. 2003, S. 26). In der Studie von Cress und Friedrich wiederum (2000, S. 199) verwendet der erfolgreiche „Min-Max-Lerner“¹³⁵ kaum Lern- und Arbeitsstrategien, dagegen wendet der ebenfalls erfolgreiche Tiefenverarbeiter diese häufig an.

Obschon bei der Clusteranalyse von Cress und Friedrich (2000) die Gegenüberstellung von tiefenverarbeitenden und oberflächlichen Lern- und Arbeitsstrategien als Hauptkriterium der Lerntypenbildung gilt und in der vorliegenden Studie eine solche Unterscheidung nicht vorgenommen werden kann, weisen die generierten Lerntypen dennoch grosse Ähnlichkeiten auf. So ist der Lerntyp „Risikogruppe“ (Cluster 5) dieser Studie vergleichbar mit demjenigen des „Minimallerners“ der Studie von Cress und Friedrich (2000), die „Selbstregulierten“ (Cluster 4) mit den „Tiefenverarbeitern“, „Realistische“ (Cluster 2) mit den „Min-Max-Lernern“ und die „Willensstarken“ (Cluster 1) mit den „Wiederholern“. Ein Pendant zu den selbstreflexiven Lernenden konnte in Clusteranalysen gefunden werden, in welchen im

¹³⁵ Der Lerntyp „Minmax-Lernen“ verwendet kaum Strategien, erzielt aber einen hohen Lernerfolg.

Wesentlichen nach befolgter Lernorientierung unterschieden wird (Bembenutty, 1999; Turner et al., 1998). Dabei handelt es sich um den Lerntyp der „fähigkeitsorientierten Lernenden“, welche beim Lösen einer Aufgabe sehr ausgeprägt mit ihren Fähigkeiten beschäftigt sind, sich als wenig selbstwirksam erleben und sich nach Misserfolgen am meisten Vorwürfe machen.

Dass bildungsspezifische Unterschiede zwischen den Clustern zu beobachten sind, wurde auch in der Studie von Cress und Friedrich (2000, S. 201) nachgewiesen. Sowohl in der vorliegenden als auch in der Studie von Cress und Friedrich (2000) sind die Befragten mit höherem Bildungsabschluss bei den „Realistischen“ (Cluster 2) (vergleichbar mit den Min-Max-Lernern von der Studie Cress & Friedrich, 2000) übervertreten. Im Unterschied zu der soeben erwähnten Studie sind in der vorliegenden Studie die jungen Erwachsenen mit höherem Bildungsabschluss in der Gruppe der „Selbstregulierten“ (Cluster 4) (vergleichbar mit den Tiefenverarbeitern von Cress & Friedrich, 2000) nicht übervertreten.

Die vorliegend beobachteten geschlechtsspezifischen Unterschiede wurden weder in der Studie von Cress und Friedrich (2000) noch in derjenigen von Sageder (1994) nachgewiesen.

Mit der vorliegenden Clusteranalyse wird wie in anderen Studien belegt, dass die Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal verschiedener Lerntypen darstellt. Interessant ist dabei, dass erfolgreiche Lernende entweder die Lern- und Arbeitsstrategien sehr häufig oder aber kaum (unterdurchschnittlich häufig) anwenden. Gemeinsam ist den erfolgreichen Lerntypen allerdings ein durchschnittlich bis überdurchschnittlich guter Umgang mit sich selbst (Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion). Ebenfalls als zentrales Ergebnis erweist sich, dass die Zugehörigkeit zu einem Lerntyp bildungsabhängig ist. Die daraus resultierende bildungspolitische Forderung lautet, dass es – wie bereits im Deutschen nationalen PISA-Vertiefungsbericht (Baumert et al., 2003, S. 27) gefordert – Aufgabe jeder Schule respektive jedes Unterrichts sein muss, die Lernkompetenzen der Lernenden zu fördern. Nicht zuletzt auch deswegen, weil gemäss PISA-Vertiefungsbericht (Baumert et al., 2003, S. 27) angenommen werden muss, dass der Vorteil von Schülerinnen und Schülern aus höheren Sozialschichten unter anderem in den besseren Voraussetzungen zum selbstregulierten Lernen besteht.

Dass dem selbstregulierten Lernen zukünftig in verschiedenen Bereichen grosse Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, fasst Bembenutty (1999, S. 251) wie folgt sehr treffend zusammen: „There is a consensus among all of the papers that students self-regulation of behavior of academic engagement by sustaining of motivation is an important issue that deserves the full attention of the educational researchers, theorists, and policy makers if we want to fully examine the motivational and behavioral aspect that determine learners academic success.“

5.4 Selbstreguliertes Lernen in Beruf und Studium

5.4.1 Einleitung

Selbstreguliertes Lernen erweist sich nicht nur im Volksschulbereich als äusserst wichtig, sondern ebenso innerhalb der nachobligatorischen Schulzeit. Es stellt eines der bedeutendsten Bildungsziele dar und gilt als Voraussetzung für das im Zeitalter des beschleunigten technologischen Wandels vermehrt an Wichtigkeit gewinnende lebenslange Lernen (Schreiber, 1998, S. 1). An das selbstregulierte Lernen werden grosse Erwartungen gestellt: Man hofft, dass es ein freies und unabhängiges Bewegen in unserer komplexen Welt ermöglicht. Andererseits gibt es auch Befürchtungen, dass durch eine ausschliessliche Forderung nach Selbstregulation auch Angst, Unsicherheit und Überforderung bei den Arbeitnehmenden provoziert und dabei die Hauptlast der Qualifikation an diese delegiert wird (Schreiber, 1998, S. 59).

Die Forderung nach vermehrtem selbstreguliertem Lernen auch in der nachobligatorischen Schulzeit wird nicht nur im Zusammenhang mit übergreifenden Konzepten wie dem des lebenslangen Lernens diskutiert, sondern auch in konkreteren Zusammenhängen. So wird im Berufsbildungsbereich vermehrt ein dritter Lernort gefordert, an welchem ein Transfer zwischen Theorie und Praxis (Transfer zwischen Gelerntem in der Berufsschule und im Betrieb) gewährleistet werden soll. Für dessen Realisierung bedarf es neben erweiterten Kompetenzen der Lehrenden auch vermehrt eigenständige Lernende (Landolt, 2002, S. 9-12).

In diesem Kapitel wird der Frage nach dem selbstregulierten Lernen im Berufsfeld von jungen Erwachsenen der deutschsprachigen Schweiz nachgegangen. Allgemeine Ausführungen zum Modell des selbstregulierten Lernens wurden bereits im Kapitel 5.3.1 (S. 122) dargestellt und werden an dieser Stelle nicht wiederholt.

5.4.2 Aktueller Forschungsstand und Herleitung der Fragestellungen

Im Folgenden werden die aktuellen Forschungsbeiträge diskutiert und anschliessend die Fragestellungen dieser Studie formuliert.

Wahrgenommene Kompetenzen und Lernumgebungen, differenziert nach den beiden Lernorten Berufsschule und Betrieb

Verschiedene Studien im Bereich Berufsbildung, welche sich mit den Kompetenzen und Arbeitsbedingungen von jungen Erwachsenen befassen, differenzieren nach den beiden Lernorten Berufsschule und Betrieb. Wie in den folgenden Studien zu sehen ist, zeichnen sich zwischen den beiden Lernorten sowohl hinsichtlich Kompetenzen als auch hinsichtlich Lernbedingungen bedeutende Unterschiede ab. Insgesamt wird der Lernort Betrieb positiver beurteilt als die Berufsschule.

Eine beachtliche Anzahl junger Erwachsener, welche das erste Lehrjahr der Ausbildung zu Bürokaufleuten absolvieren, beurteilt das Lernen in der Berufsschule als demotivierend und vor allem extrinsisch motiviert, wohingegen das Lernen im Betrieb als intrinsisch motiviert und interessant erlebt wird (Prenzel & Drechsel, 1996, S. 223-224, S. 231). Genauere Analysen zeigen allerdings, dass nicht alle Befragten im Betrieb deutlich motivierter lernen als in der Berufsschule. So lernen zum Beispiel zwei Drittel der Befragten in den Betrieben häufiger intrinsisch motiviert, bei einem Sechstel unterscheidet sich die intrinsische Motivation nicht nach Lernort und ein weiterer Sechstel lernt an der Berufsschule besser intrinsisch motiviert (ebd., S. 226).

Die beiden Lernorte Berufsschule und Betrieb werden aus der Sicht der Jugendlichen nicht nur bezüglich geförderter Lernkompetenz, sondern auch bezüglich Wohlbefinden und sozialer Einbindung unterschiedlich wahrgenommen. Auszubildende Bürokaufleute des 1. Lehrjahres berichten im Zusammenhang mit ihrer Arbeitsstelle vermehrt von positiven Gefühlen, im Zusammenhang mit der Berufsschule dagegen häufiger von negativen (Prenzel & Drechsel, 1996, S. 224). Sowohl Jugendliche der Berufslehre für Bürokaufleute als auch solche für Versicherungskaufmann fühlen sich im Betrieb sozial besser eingebunden als in der Berufsschule (Prenzel & Drechsel, 1996, S. 225; Wild & Krapp, 1996, S. 205-206). Die letztgenannten Lehrlinge erfahren zudem im Betrieb häufiger Selbstbestimmung als in der Berufsschule (Wild & Krapp, 1996, S. 205-206).

Als erfreulicher wird am Lernort Betrieb die Vielseitigkeit der Tätigkeiten und die wahrnehmbare Kompetenz- und Autonomieunterstützung erfahren. Jugendliche in der Ausbildung zum Versicherungskaufmann beurteilen die Verteilung der Lern- und Arbeitstätigkeiten am Arbeitsort als ausgeglichener als in der Berufsschule, wo sich diese auf wenige rezeptive Tätigkeiten beschränken (Wild & Krapp, 1996, S. 209). Jugendliche in Ausbildung zu Bürokaufleuten wiederum erleben im Betrieb eine umfassendere Kompetenz- und Autonomieunterstützung (Prenzel & Drechsel, 1996, S. 225). Im Unterschied dazu wird in der Berufsschule die Klarheit des Unterrichts positiver beurteilt als im Betrieb (ebd.).

An beiden Lernorten ähnlich wahrgenommen wird die inhaltliche Relevanz und das Interesse der Lehrenden an den vermittelten Inhalten. Letzteres beurteilen Jugendliche an beiden Lernorten als gering (Prenzel & Drechsel, 1996, S. 225).

Unterschiedliche Verläufe einzelner Kompetenzen des selbstregulierten Lernens

Wie folgende Studien zeigen, variieren verschiedene Kompetenzen des selbstregulierten Lernens nicht nur bezüglich unterschiedlicher Lernumgebungen (Arbeitsort und Berufsschule), sondern auch bezüglich der Anzahl Lehr- oder Studienjahre.

Innerhalb der ersten zwölf Monate der kaufmännischen Erstausbildung nehmen sowohl die Lernmotivationen im Betrieb als auch in der Berufsschule tendenziell ab (Prenzel & Drechsel, 1996, S. 224). Dasselbe lässt sich auch über den Zeitraum vom ersten bis zum dritten Berufsschuljahr zukünftiger Bürokaufleute beobachten. Die Lernmotivation im 3. Berufsschuljahr für zukünftige Kaufmännische Angestellte erweist sich als signifikant geringer als diejenige im ersten respektive zweiten Berufsschuljahr (Hardt, Zalb, Kleinbeck & Metz-Göckel, 1996, S. 242).

Im Unterschied zur Lernmotivation erweisen sich dagegen sowohl das Interesse an Inhalten und Tätigkeiten (Prenzel & Drechsel, 1996, S. 217) als auch die intrinsische Motivation von in Ausbildung stehenden Bürokaufleuten während der ersten zwölf Monate ihrer Ausbildung als stabil (ebd., S. 227).

Werden die Verläufe nicht nur auf der Ebene der Gesamtpopulation aller in Ausbildung Stehenden betrachtet, sondern auch auf der Individualebene, so zeichnen sich bezüglich der intrinsischen Motivation sowohl abnehmende als auch schwankende Verläufe ab (Prenzel & Drechsel, 1996, S. 227).

Auch Studierende unterschiedlicher Semester an der Hochschule unterscheiden sich hinsichtlich der Anwendung verschiedener Kompetenzen. Studierende aus höheren Semestern organisieren weniger und prüfen die Inhalte weniger kritisch als solche tieferen Semesters. Dagegen integrieren diejenigen der älteren Semester neues Wissen vermehrt in vorhandenes,

stellen öfter Zusammenhänge zwischen verschiedenen Inhalten her und veranschaulichen Gelerntes häufiger (Artelt & Lompscher, 1996, S. 172).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass sich die Kompetenzen von zukünftigen Berufsleuten wie von Studierenden im Verlaufe der Ausbildungszeit verändern.

Geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich Anwendung von Kompetenzen des selbstregulierten Lernens

Die Häufigkeit der Anwendung von Lernstrategien ist vom Geschlecht abhängig. Studentinnen verwenden beinahe durchgängig sämtliche Lernstrategien häufiger als Studenten. Die Frauen wiederholen häufiger, strengen sich mehr an und arbeiten häufiger mit Literatur (Artelt & Lompscher, 1996, S. 172).

Unterschiede bezüglich der Anwendung von Kompetenzen des selbstregulierten Lernens zwischen Berufstätigen und Studierenden

In der Studie von Schreiber (1998) wird die Häufigkeit der Anwendung von untergeordneten Lernstrategien (kognitive Lernstrategien wie beispielsweise die Transformations- oder Elaborationsstrategien) und übergeordneten Lernstrategien (metakognitive Lernstrategien wie Evaluations- oder Planungsstrategien) von Berufstätigen mit denjenigen von Studierenden verglichen. Berufstätige verwenden beinahe sämtliche untergeordneten Strategien häufiger als die Studierenden, nicht aber die übergeordneten (S. 127-128).

Ähnlichkeiten und Unterschiede bezüglich der Anwendung von Kompetenzen des selbstregulierten Lernens von Studierenden unterschiedlicher Studienrichtungen

Unabhängig vom Maturitätsprofil sowie von der gewählten Studienrichtung verwenden die Lernenden ähnlich häufig Lern- und Arbeitsstrategien. Dies wurde in der Studie von Maag Merki (2002b, S. 60) für die Mittelschülerinnen und Mittelschüler und in der Studie von Artelt und Lompscher (1996, S. 173-174) für Studierende von den „klassischerweise“ entgegengesetzten Studienrichtungen Geistes- und Naturwissenschaften nachgewiesen. Studierende der Naturwissenschaften gehen einzig strukturierter an einen Lernstoff heran als solche der Geisteswissenschaften (Artelt & Lompscher, 1996, S. 173-174). Unterschiede bezüglich Kompetenzen des selbstregulierten Lernens zwischen Personengruppen unterschiedlicher Maturitätsprofile zeigen sich dagegen bezüglich Lern- und Leistungsmotivation, des Selbstwertes und der Selbstreflexion (Maag Merki, 2002b, S. 50-92).

Vorhersage der Zugehörigkeit zu einem der beiden Lerntypen „Risikogruppe“ und „Selbstregulierte“

Die theoriegeleitete Herleitung der Lerntypen wird an dieser Stelle nicht wiederholt. Sie kann im Kapitel 5.3.4.3 (S. 128) nachgelesen werden.

Dass Variablen wie Geschlecht, Bildungsniveau und Berufsinteresse bedeutende Prädiktoren für die Zuteilung zu einem der beiden Lerntypen sein können, zeigen folgende Forschungsergebnisse: Frauen verwenden häufiger Lern- und Arbeitsstrategien als Männer (Artelt & Lompscher, 1996, S. 172). Im Unterschied zu Studierenden verwenden Berufstätige vermehrt untergeordnete Strategien (z.B. kognitive Strategien) (Schreiber, 1998, S. 127-128). Maturitätsprofilsspezifische und studienrichtungsspezifische Unterschiede (Maag Merki, 2002b; Artelt & Lompscher, 1996) wiederum bieten einen Hinweis, dass sich auch das Berufsinteresse nach Holland als Prädiktor für die Zuweisung zu einem der beiden Lerntypen „selbstregulierte Lernende“ und „Risikogruppe“ erweisen kann.

Neben den demographischen Merkmalen werden auch die überfachlichen Kompetenzen „Umgang mit belastenden Gefühlen“, die Überzeugung, dass Erfolg durch legitime Mittel erreicht werden kann („Kontingenzüberzeugung: legitime Mittel“) und die „Fähigkeit zur Zusammenarbeit“ als Prädiktoren der beiden Extremgruppen „Risikogruppe“ versus „Selbstregulierte“ ins Modell aufgenommen. Alle drei Kompetenzen werden im Zusammenhang mit Berufserfolg und Karriere als bedeutend eingeschätzt.

Die Annahme, dass Arbeitsbedingungen einen Effekt auf die Zuteilung zu einem der beiden Lerntypen erzielt, gründet auf Studien, welche folgende Sachverhalte bestätigen:

- Zusammenhang zwischen Rahmenbedingungen und Kompetenzen
- Auswirkungen von Unterrichtsprozessvariablen auf die Lernmotivation
- Wirkung von Trainingsprojekten auf die Förderung von selbstreguliertem Lernen
- Elterlicher Einfluss auf das selbstregulierte Lernen

Im Folgenden werden die oben erwähnten Studien kurz dargestellt. Dass Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz wie im Studium in einem Zusammenhang mit verschiedenen Lernmotivationen stehen, weisen die Studien von Prenzel und Drechsel (1996, S. 229) und diejenige von Prenzel (1996, S. 20) nach. In der zuerst erwähnten Studie werden verschiedene Zusammenhänge zwischen Arbeitsbedingungen im Betrieb und Motivationsausprägungen bestätigt. So korrelieren die soziale Einbindung und die Kompetenz- und Autonomieunterstützung ausgeprägt positiv mit identifiziertem, intrinsisch motiviertem und interessiertem Lernen. In der zweitgenannten Studie wird Ähnliches für das Studium bestätigt. Innerhalb eines hochschuldidaktischen Projektes konnten die erwarteten Zusammenhänge zwischen den Lernbedingungen, beispielsweise soziale Einbindung, Interesse der Lehrperson, inhaltliche Relevanz, Instruktion/Klarheit und der Lernmotivation für die Vorlesungen nachgewiesen werden (Prenzel, 1996, S. 20).

In der Studie von Hardt et al. (1996) wurde ein Effekt von Unterrichtsmerkmalen der Berufsschule für Lehrlinge der kaufmännischen Erstausbildung auf deren Leistungsmotivation nachgewiesen. Den grössten Varianzanteil vermochte die Prozessvariable Rückmeldung zu erklären. Die Prozessvariablen Spezifität und Wichtigkeit erwiesen sich als geringere, allerdings dennoch signifikante Effekte auf die Leistungsmotivation (S. 242).

Evaluationen zu zwei konkreten Trainingsprogrammen zur Förderung von übergeordneten (z.B. metakognitiven Strategien) und untergeordneten Lernstrategien (z.B. kognitive Strategien) von Berufstätigen stellte Schreiber (1998) dar. Innerhalb des ersten Trainingsprogrammes wurden einzig übergeordnete Strategien gefördert, innerhalb des zweiten Projektes wurde die Selbstregulation direkt anhand der untergeordneten Lernstrategie Mapping-Strategie geübt. Gemäss Schreiber (1998, S. 186) erweisen sich Trainingsprogramme deutlich als effektiver, wenn die Selbstregulation direkt am Lerninhalt von untergeordneten Lernstrategien geübt wird. Die grössere Wirksamkeit von integrierten Trainingsprogrammen bestätigen auch die Studien von Leutner und Leopold (2003) und diejenige von Perels, Schmitz und Bruder (2003). Das zuerst erwähnte Trainingsprogramm dient der Förderung von selbstreguliertem Lernen von Berufstätigen. Dabei zeigte sich, dass Probandinnen des integrierten Trainingsprogrammes im Vergleich zu denjenigen, die ausschliesslich bezüglich untergeordneter Lernstrategien trainiert wurden und solchen, die überhaupt nicht trainiert wurden, im Vortest-Nachtest-Vergleich deutlich am besten abschnitten. Innerhalb des zweiten Trainingsprojektes wurden Gymnasiasten der 8. Jahrgangsklasse geschult. Dabei wurden ein reines Problemlösetraining, ein reines

Selbstregulationstraining und ein kombiniertes Training angeboten. Man konnte beobachten, dass diese Kompetenzen bei Lernenden, welche die Selbstregulationsstrategien explizit geübt hatten, erweitert wurden. Bezüglich der Motivation und der Fähigkeit, eine anspruchsvolle Aufgabe in Angriff zu nehmen („Volition“) zeichnete sich eine deutliche Überlegenheit des kombinierten Trainings gegenüber den nichtkombinierten Trainings ab (Perels et al., 2003, S. 33).

Ebenfalls einen Hinweis auf die Förderung des selbstregulierten Lernens durch eine entsprechend gestaltete Lernumgebung geben Studien, welche die Wirkungen von elterlicher Hausaufgabenbetreuung auf die Lernmotivation von Gymnasiasten der Sekundarstufe I nachweisen. Dabei erweisen sich Einstellungen und Verhaltensweisen von Eltern, die aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie als günstig gewertet werden, als förderlich für die Lernmotivation, wohingegen sich Verhaltensweisen wie hohe Ansprüche und leistungsorientierter Druck hemmend auf die Leistungsmotivation auswirken (Exeler & Wild, 2003, S. 19).

In Anlehnung an den oben dargestellten aktuellen Forschungsstand zum selbstregulierten Lernen im Beruf und im Studium wird innerhalb dieses Kapitels folgenden Fragen nachgegangen:

Kompetenzen des selbstregulierten Lernens nach Berufsgruppen

- Unterscheiden sich Personen verschiedener Persönlichkeitstypen nach Holland¹³⁶ bezüglich der Kompetenzen des selbstregulierten Lernens, wenn dabei das Geschlecht, das Bildungsniveau und die Nationalität kontrolliert werden?
- Unterscheiden sich Personen ausgewählter Berufsfelder nach Zihlmann¹³⁷ bezüglich der Kompetenzen des selbstregulierten Lernens, wenn dabei das Geschlecht, das Bildungsniveau und die Nationalität kontrolliert werden?

Verschiedene Lerntypen

- Welche Lerntypen des selbstregulierten Lernens zeichnen sich innerhalb der deutschsprachigen Jugendstichprobe ab? Inwiefern vermag diese Clusterlösung diejenige der gesamten Jugendstichprobe zu replizieren?
- Inwiefern zeigen sich sowohl geschlechts- als auch bildungsspezifische Unterschiede zwischen den verschiedenen Lerntypen?
- Sind die verschiedenen Lerntypen unterschiedlich häufig vertreten in den verschiedenen Persönlichkeitstypen nach Holland respektive in den verschiedenen Berufsfeldern?
- Sind Personen verschiedener Lerntypen unterschiedlich zufrieden mit ihrer Arbeit im Allgemeinen sowie mit einzelnen Arbeitsbedingungen im Speziellen?

Vorhersagbarkeit von Lerntypen

- Inwiefern lassen sich die beiden Lerntypen *Risikogruppe* und *Selbstregulierte* durch demographische Merkmale (Bildungsniveau und Geschlecht), durch weitere

¹³⁶ Die sechs Holland-Dimensionen lauten: handwerklich-technisch (R), unterstützend-forschend (I), künstlerisch-kreativ (A), erziehend-pflegend (S.), führend-verkaufend (E) und ordnend-verwaltend (C).

¹³⁷ Folgende fünf Berufsfelder wurden ausgewählt: technische Berufe, Wirtschaft und Verwaltung, Bildung und Soziales, Verkauf, Gesundheit.

überfachliche Kompetenzen (Umgang mit belastenden Gefühlen, Kontingenz-überzeugung: legitime Mittel und Fähigkeit zur Zusammenarbeit) sowie durch Arbeitsbedingungen (Mitentscheidung und Partizipationsmöglichkeiten bei Entscheidungen) vorhersagen?

5.4.2 Erhebungsinstrument

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die in diesem Kapitel verwendeten Konstrukte der überfachlichen Kompetenzen (vgl. dazu auch Tabelle 19, S. 126).

Tabelle 27: Übersicht über die verschiedenen Konstrukte des selbstregulierten Lernens (Jugendstichprobe N=1'448).

Verschiedene Dimensionen des selbstregulierten Lernens	M	SD	Antwortskala
<i>Kognitive Lernstrategien</i>			
Transformationsstrategien Zusammenfassen von Informationen und sinnstiftende Gliederung	2.75	.69	1=keine Anwendung der Strategien 2=seltene Anwendung der Strategien 3=gelegentliche Anwendung der Strategien 4=häufige Anwendung der Strategien
Elaborationsstrategien Integration von neuem Wissen in vorhandenes Wissen sowie Verbindung dieser beiden	3.00	.58	"
<i>Metakognitive Strategien</i>			
Planungsstrategien Allgemeine Planung des Lernprozesses	2.85	.62	"
Monitoring Überwachen und Bewerten von Denk- und Handlungsschritten.	3.13	.52	"
Evaluationsstrategien Beurteilung vom Lernergebnis	2.98	.57	"
<i>Motivationale Orientierungen</i>			
Selbstwert Dem eigenen Selbst zugeschriebener Wert	3.24	.59	1=geringer Selbstwert 4=grosser Selbstwert
Selbstwirksamkeit Der Glaube, selber etwas bewirken zu können	3.30	.52	1=geringe Selbstwirksamkeit 4=grosse Selbstwirksamkeit
Selbstreflexion Fähigkeit, über sich selber nachzudenken	2.89	.58	1=geringe Selbstreflexion 4=grosse Selbstreflexion
Intrinsische Weiterbildungsmotivation Motive wie z.B. spannende und abwechslungsreiche Berufstätigkeit	3.51	.52	1=geringe intrinsische Motivation 4=grosse intrinsische Motivation
Extrinsische Weiterbildungsmotivation: materielle Ziele Motive wie z.B. Ansehen und Aufstiegsmöglichkeiten	2.83	.72	1=geringe extrinsische Motivation 4=grosse extrinsische Motivation
Extrinsische Motivation: Druck Motive wie z.B. äusserer Druck	3.47	.56	1=grosse Motivation durch äusseren Druck 4=geringe Motivation durch äusseren Druck
<i>Situationaler Motivzustand</i>			
Persistenz Die Fähigkeit, an einer Aufgabe zu bleiben, auch wenn Schwierigkeiten oder konkurrierende Wünsche auftreten	3.14	.53	1=keine Anwendung der Strategien 2=seltene Anwendung der Strategien 3=gelegentliche Anwendung der Strategien 4=häufige Anwendung der Strategien
<i>Volitionale Merkmale</i>			
Volition Die Fähigkeit, eine Aufgabe in Angriff nehmen zu können, auch wenn andere Aktivitäten attraktiver sind	2.85	.76	"
Leistungsmotivation Beinhaltet die beiden Konstrukte Angst vor Misserfolg und Hoffnung auf Erfolg.	2.87	.53	1=geringe Leistungsmotivation 4=grosse Leistungsmotivation

Die Berufe der deutschsprachigen Befragten wurden sowohl nach der Berufskategorisierung von Holland als auch nach derjenigen von Zihlmann kodiert. Für die Ergebnisanalyse wurden die sechs Hauptkategorien nach Holland und fünf ausgewählte Berufsfelder nach Zihlmann verwendet.

Tabelle 28: Übersicht über die sechs Hauptkategorien nach Holland (nach Weinrach & Streblaus, 1994, S. 49-50 und Jörin, 2002, S. 18) (Siehe auch Tabelle 14, S. 101).

Holland-Typ/Holland-Dimension	Berufstätigkeit und -interesse
R (realistic)	handwerklich-technisch
I (investigate)	untersuchend-forschend
A (artistic)	künstlerisch-kreativ
S (social)	erziehend-pflegend
E (enterprising)	führend-verkaufend
C (conventional)	ordnend-verwaltend

Von den Berufsfeldern nach Zihlmann wurden fünf Kategorien gebildet. Die Kategorie „technische Berufe“ umfasst die vier Berufsfelder „Fahrzeuge“, „Elektronik“, „Metall/Maschinen“ und „Planung/Konstruktion“. Die anderen Berufskategorien beziehen sich auf die Berufsfelder „Wirtschaft und Verwaltung“, „Bildung und Soziales“, „Verkauf“ und „Gesundheit“. Das Berufsfeld „technische Berufe“ erweist sich als männerdominiert, die Berufsfelder „Bildung und Soziales“, „Verkauf“ und „Gesundheit“ als frauendominiert. Das Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung“ wiederum gilt als geschlechtsneutral.

Tabelle 29: Übersicht über die ausgewählten Berufskategorien nach Zihlmann (2002) (Siehe auch Tabelle 15, S. 102).

technische Berufe	Berufe aus den Berufsfeldern „Fahrzeuge“, „Elektrotechnik“, „Metall/Maschinen“, „Planung/Konstruktion“
Wirtschaft und Verwaltung	z.B. KV-Berufe
Bildung und Soziales	z.B. Lehrberufe, Sozialpädagogen/-innen
Verkauf	z.B. Detailhandelsverkäufer/-innen
Gesundheit	z.B. Krankenpflege

5.4.3 Ergebnisse

5.4.3.1 Überblick über Kompetenzen des selbstregulierten Lernens junger Erwachsener verschiedener Berufsfelder

Mit Hilfe von varianzanalytischen Verfahren¹³⁸ wird im Folgenden überprüft, ob Personen verschiedener Persönlichkeitstypen nach Holland respektive verschiedener Berufsfelder nach Zihlmann Kompetenzen des selbstregulierten Lernens unterschiedlich häufig anwenden.

¹³⁸ Die Auswertungen werden mit dem General Linear Model (GLM) durchgeführt. Dabei werden das Geschlecht, das Bildungsniveau und die Nationalität kontrolliert (Kovariaten).

In der Tabelle 30 sind die Mittelwerte, die Standardabweichungen sowie sämtliche F-Werte der Kompetenzen des selbstregulierten Lernens gruppiert nach Holland-Berufstypen abgebildet.

Tabelle 30: Mittelwerte, Standardabweichungen und Varianzanalysen zu den verschiedenen Kompetenzen des selbstregulierten Lernens gruppiert nach Holland-Typen (deutschsprachige Jugendstichprobe N=724).

	R handwerk- lich- technisch (N=261)	I unter- suchend- forschend (N=105)	A künstler- isch- kreativ (N=60)	S erziehend- pflegend (N=124)	E führend- verkau- fend (N=94)	C ordnend- verwal- tend (N=147)	F(Wert) (5/717) ¹
Leistungsmotivation	2.90 (.51)	3.19 (.42)	2.94 (.49)	2.96 (.49)	2.86 (.50)	2.95 (.52)	2.89*
Selbstwirksamkeit	3.32(.51)	3.55 (.37)	3.31 (.48)	3.41 (.48)	3.32 (.51)	3.41 (.49)	
Selbstwert	3.33 (.56)	3.48 (.38)	3.27 (.56)	3.30 (.55)	3.31 (.57)	3.28 (.60)	
Selbstreflexion	2.87 (.56)	2.95 (.51)	3.03 (.58)	3.04 (.54)	2.87 (.64)	2.89 (.52)	
Intrinsische Weiterbil- dungsmotivation	3.39 (.54)	3.72 (.32)	3.68 (.37)	3.63 (.46)	3.46 (.59)	3.54 (.46)	
Extrinsische Weiterbil- dungsmotivation: materielle Ziele	2.98 (.63)	2.98 (.74)	2.68 (.72)	2.50 (.72)	2.92 (.65)	2.91 (.72)	6.44***
Extrinsische Weiterbil- dungsmotivation: äusserer Druck	3.41 (.59)	3.65 (.40)	3.42 (.54)	3.60 (.47)	3.41 (.55)	3.48 (.53)	2.65*
Volition	3.00 (.67)	2.85 (.68)	2.89 (.69)	2.80 (.77)	2.95 (.80)	2.90 (.75)	
Persistenz	3.10 (.51)	3.33 (.46)	3.16 (.50)	3.21 (.51)	3.09 (.57)	3.24 (.47)	2.28*
Transformations- strategien	2.72 (.74)	3.01 (.61)	3.00 (.65)	2.94 (.65)	2.78 (.70)	2.61 (.69)	2.63**
Elaborationsstrategien	3.05 (.56)	3.19 (.51)	3.09 (.51)	3.03 (.54)	2.91 (.64)	3.09 (.57)	
Planungsstrategien	2.87 (.61)	2.96 (.55)	2.94 (.56)	2.86 (.64)	2.84 (.62)	2.80 (.54)	
Monitoring	3.17 (.50)	3.22 (.40)	3.25 (.46)	3.30 (.52)	3.12 (.56)	3.18 (.44)	
Evaluationsstrategien	3.04 (.58)	3.02 (.50)	3.11 (.53)	3.06 (.53)	2.93 (.60)	3.03 (.56)	

Anmerkungen:

*p<.05; ** p<.01; ***p<.001

¹ Es werden einzig die signifikanten Werte eingetragen. Es handelt sich dabei um multivariate Varianzanalysen, bei denen das Geschlecht, das Bildungsniveau und die Nationalität kontrolliert wurden. Sämtliche Effekte wurden auch mit der univariaten Varianzanalysen überprüft. Dabei zeichneten sich dieselben Effekte ab.

Wie der obigen Tabelle zu entnehmen ist, unterscheiden sich die verschiedenen Holland-Typen nicht bezüglich aller, sondern nur bezüglich einzelner Kompetenzen des selbstregulierten Lernens. Bei den divergenten Kompetenzen handelt es sich um „Leistungsmotivation“, „extrinsische Weiterbildungsmotivation: materielle Ziele“ respektive „äusserer Druck“, „Transformationsstrategien“ und „Volition“.

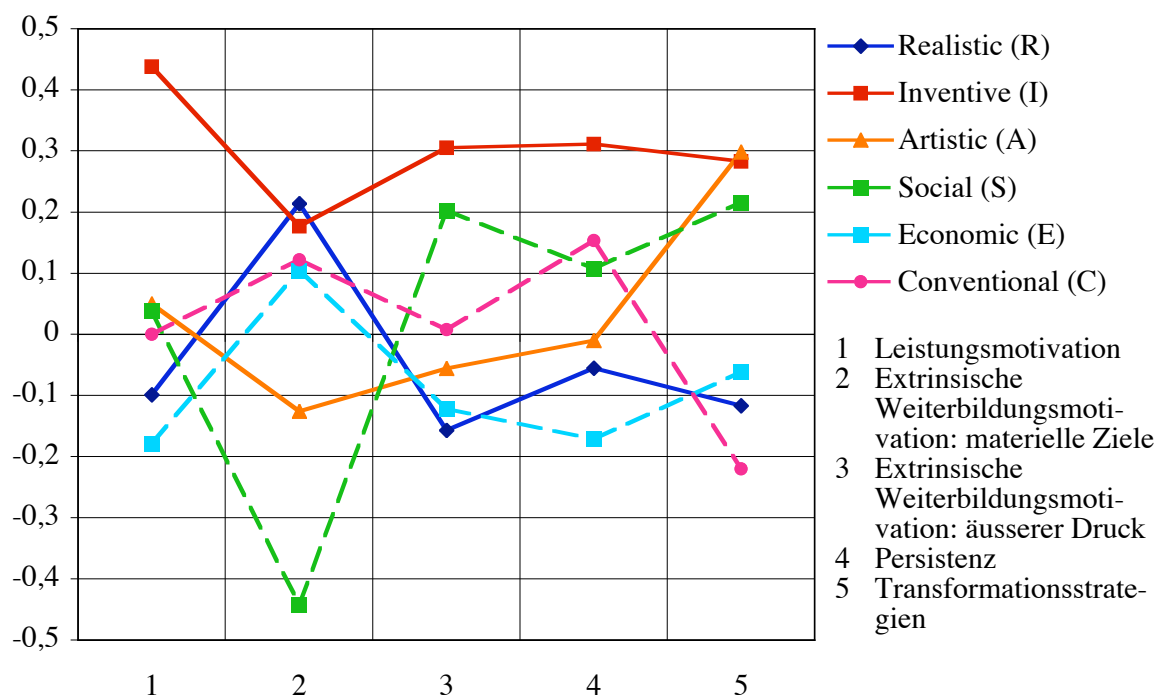


Abbildung 14: Überfachliche Kompetenzen des selbstregulierten Lernens hinsichtlich deren sich Personen verschiedener Berufstypen nach Holland signifikant unterscheiden (z-transformierte Mittelwerte) (deutschsprachige Jugendstichprobe N=724).

Werden die verschiedenen Berufstypen nach Holland durch die divergenten Kompetenzen beschrieben, so zeichnen sich folgende Profile ab:

Die „Unterstützend-Forschenden“ (Inventive) beurteilen verschiedene Kompetenzen überdurchschnittlich hoch. Sie sind leistungsmotiviert, bedürfen zur beruflichen Weiterbildung kaum des äusseren Drucks und verfügen über ein hohes Durchhaltevermögen.

Auch die „Erziehend-Pflegenden“ (Social) verfügen über mehrheitlich überdurchschnittliche Kompetenzen, allerdings mit einer charakteristischen Ausnahme. Im Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildung verfolgen sie kaum Ziele wie Prestige und Aufstiegsmöglichkeiten (extrinsische Weiterbildungsmotivation: materielle Ziele).

Die Kompetenzen der „Ordnen-Verwaltenden“ (Conventional) erweisen sich durchgängig als durchschnittlich bis überdurchschnittlich.

Die „Handwerklichen-Technischen“ (Realistic), die „Führend-Verkaufenden“ (Economic) und die „Künstlerisch-Kreativen“ (Artistic) beurteilen einige Kompetenzen des selbstregulierten Lernens als unterdurchschnittlich.

Im Gegensatz zu den „Erziehend-Pflegenden“ (S) befolgen die „Handwerklich-Technischen“ (R) im Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildung deutlich materielle Ziele, verfügen aber in den anderen Bereichen über unterdurchschnittliche Kompetenzen.

Den „Künstlerisch-Kreativen“ (A) gelingt es überdurchschnittlich gut, Informationen sinnstiftend zusammen zu fassen (Transformationsstrategien).

Wird nun neben der Holland-Typologie das Geschlecht als unabhängige Variable eingefügt und dabei das Bildungsniveau und die Nationalität kontrolliert, zeichnen sich keine signifikanten Interaktionseffekte auf die verschiedenen Kompetenzen des selbstregulierten Lernens ab.¹³⁹ Frauen und Männer derselben Holland-Typen verfügen in demselben Ausmass über Kompetenzen des selbstregulierten Lernens.

Profile des selbstregulierten Lernens von Vertreterinnen und Vertretern ausgewählter Berufsfelder nach Zihlmann

Nachdem überprüft wurde, ob sich Personen verschiedener Berufstypen nach Holland bezüglich Kompetenzen des selbstregulierten Lernens unterscheiden, wird die Frage beantwortet, ob sich auch hinsichtlich der Berufskategorisierung nach Zihlmann Unterschiede abzeichnen.¹⁴⁰ Zudem ist von Interesse, ob hier dieselben Kompetenzen differenzieren wie beim Vergleich zwischen Berufstypen nach Holland.

Tabelle 31: Mittelwerte und Varianzanalysen zu den verschiedenen Kompetenzen des selbstregulierten Lernens, gruppiert nach ausgewählten Berufsfeldern nach Zihlmann (deutschsprachige Jugendstichprobe N=430).

	Technische Berufe N=103	Verkauf N=51	Wirtschaft/ Verwaltung N=175	Gesund- heit N=57	Bildung/ Soziales N=47	F(Wert) (4/425) ¹
Leistungsmotivation	2.96	2.87	3.04	2.92	2.97	
Selbstwirksamkeit	3.37	3.34	3.45	3.48	3.39	
Selbstwert	3.35	3.34	3.36	3.37	3.31	
Selbstreflexion	2.89	2.89	2.89	2.96	3.05	
Intrinsische Weiterbildungsmotivation	3.41	3.53	3.57	3.58	3.69	
Extrinsische Weiterbildungsmotivation: materielle Ziele	3.08	2.86	3.02	2.61	2.29	10.49***
Extrinsische Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck	3.44	3.49	3.50	3.58	3.57	
Volition	3.02	3.00	2.89	2.93	2.65	
Persistenz	3.18	3.10	3.26	3.17	3.26	
Transformationsstrategien	2.68	2.64	2.66	3.00	3.12	3.96**
Elaborationsstrategien	3.10	2.79	3.11	3.10	3.00	2.67**
Planungsstrategien	2.91	2.78	2.82	3.00	2.77	
Monitoring	3.18	3.13	3.17	3.29	3.28	
Evaluationsstrategien	3.04	2.94	3.05	3.04	2.91	

Anmerkungen:

* p<.05; ** p<.01; ***p<.001;

¹ Es werden einzig die signifikanten Werte eingetragen. Es handelt sich dabei um multivariate Varianzanalysen, bei denen das Geschlecht, das Bildungsniveau und die Nationalität kontrolliert wurden. Sämtliche Effekte wurden auch mit univariaten Varianzanalysen überprüft. Dabei zeichneten sich dieselben Effekte ab.

Obiger Tabelle (Tabelle 31) ist zu entnehmen, dass sich Personen verschiedener Berufsfelder nach Zihlmann einzig durch die „Weiterbildungsmotive: materielle Ziele“ und durch die beiden kognitiven Strategien – die Fähigkeit, Informationen zusammenzufassen (Transformationsstrategien) und diejenige, neues Wissen in bestehende Wissensstrukturen zu integrieren (Elaborationsstrategien), unterscheiden. Demzufolge erweisen sich in diesem Falle

¹³⁹ Dasselbe Ergebnis zeigt sich, wenn anstelle der Holland-Typologie die Berufstypologie nach Zihlmann verwendet wird.

¹⁴⁰ Die Auswertungen werden mit dem General Linear Model (GLM) durchgeführt. Dabei werden das Geschlecht, das Bildungsniveau und die Nationalität kontrolliert (Kovariaten).

weniger Kompetenzen des selbstregulierten Lernens als differenzierend als beim Vergleich der Holland-Typen.

Bei beiden Vergleichen wirken die Kompetenzen „extrinsische Weiterbildungsmotivation: materielle Ziele“ und die „Transformationsstrategien“ unterscheidend.

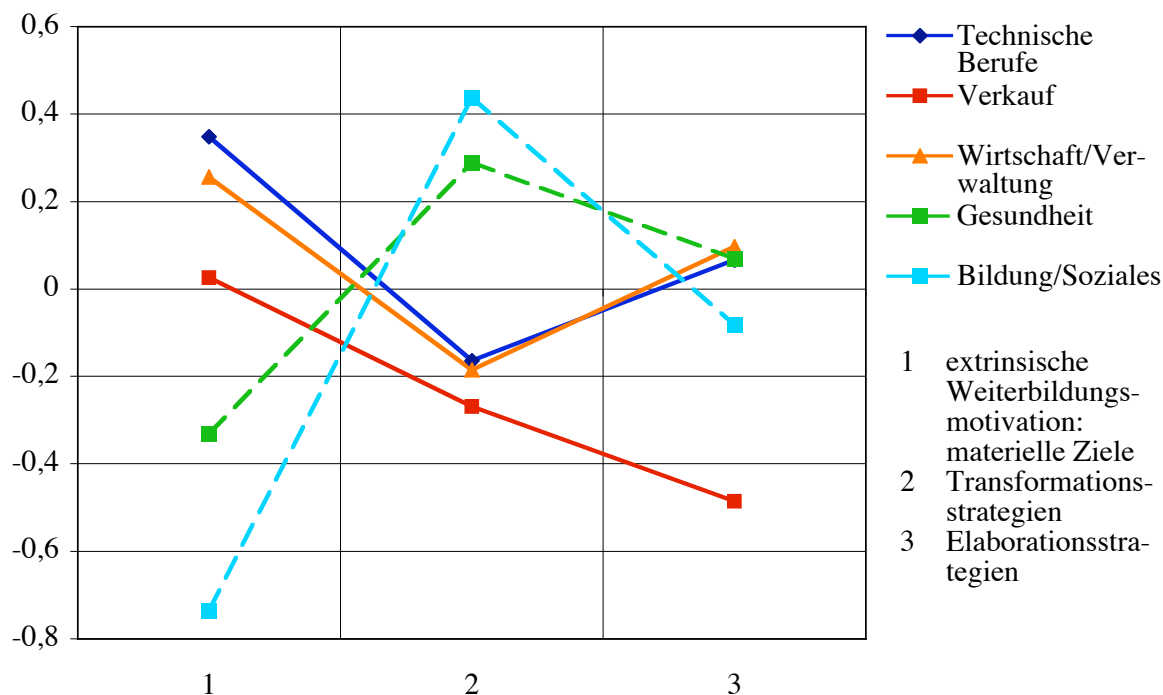


Abbildung 15: Einzelne überfachliche Kompetenzen des selbstregulierten Lernens bezüglich derer sich Vertreterinnen und Vertreter ausgewählter Berufsfelder nach Zihlmann signifikant unterscheiden (z -transformierte Mittelwerte) (deutschsprachige Jugendstichprobe $N=430$).

Wie bereits im Zusammenhang mit der Hollandtypologie aufgezeigt wurde, zeichnen sich Personen des Berufsfeldes „Bildung/Soziales“ auch bei der Berufstypologie nach Zihlmann vor allem durch eine signifikant geringere Zustimmung zu materiellen Zielen aus als Personen der anderen Berufsfelder (vgl. Abbildung 15). Fassten bei der vorhergehenden Abbildung (vgl. Abbildung 14) vor allem „Künstlerisch-Kreative“ (A) überdurchschnittlich häufig Informationen sinnstiftend zusammen (Transformationsstrategien), wird dies beim Berufsfeldervergleich nach Zihlmann vor allem von Personen des Berufsfeldes „Bildung/Soziales“ getan. Deutlich wird in dieser Abbildung zudem, dass Personen des Berufsfeldes „Verkauf“ sowohl deutlich unterdurchschnittlich häufig Informationen sinnstiftend zusammenfassen (Transformationsstrategien) als auch deutlich unterdurchschnittlich häufig neu erworbenes Wissen in bestehende Wissensstrukturen integrieren (Elaborationsstrategien).¹⁴¹

5.4.3.2 Verschiedene Lerntypen

Damit die Frage beantwortet werden kann, ob die verschiedenen Lerntypen bei den Berufstypen nach Holland oder bei den Berufsfeldern nach Zihlmann unterschiedlich häufig

¹⁴¹ Die erwähnten Einzelvergleiche zwischen den verschiedenen Berufstypen erweisen sich nach Post-hoc-Test Scheffé als signifikant.

vertreten sind, muss in einem ersten Schritt die Lerntypen-Clusterlösung für die deutschsprachige Stichprobe repliziert werden.¹⁴² In einem zweiten Schritt wird überprüft, ob sich geschlechts- oder bildungsspezifische Unterschiede zwischen den Lerntypen abzeichnen. Abschliessend wird die Verteilung der Lerntypen auf die verschiedenen Persönlichkeitstypen (Holland) respektive auf die Berufsfelder (Zihlmann) genauer angesehen.

5.4.3.2.1 Verschiedene Lerntypen der deutschsprachigen Jugendstichprobe

Wie sich in der folgenden Tabelle und der Abbildung zeigt, ergeben sich für die deutschsprachige Jugendstichprobe dieselbe Lerntypen-Lösung wie für die nationale.

Im Unterschied zur Clusterlösung der gesamten Jugendstichprobe sind beim Vergleich der verschiedenen Lerntypen insgesamt eine geringere Anzahl von Einzelvergleichen signifikant (post-hoc-Test nach Scheffé). Es erweisen sich auch nur noch bei zwei Kompetenzen sämtliche Einzelvergleiche als signifikant, nämlich bei den Fähigkeiten, Informationen sinnstiftend zu gliedern (Transformationsstrategien) und eine anspruchsvolle Aufgabe zu beenden (Persistenz).

Tabelle32: Mittelwerte der vier Lerntypen auf die typusbildenden Variablen des selbstregulierten Lernens sowie Ergebnisse des General Linear Models (F-Wert) (deutschsprachige Jugendstichprobe N=936).

	Willens- starke (Cluster 1)	Real- istische (Cluster 2)	Selbst- kritische (Cluster 3)	Selbst- regulierte (Cluster 4)	Risiko- gruppe (Cluster 5)	F-Wert (4/931) ¹
Leistungsmotivation	3.00 ^a (.42)	2.98 ^a (.41)	2.47 ^b (.40)	3.27 (.40)	2.48 ^b (.42)	133.19***
Selbstwirksamkeit	3.41 ^a (.39)	3.47 ^a (.39)	2.91 ^b (.44)	3.66 (.34)	2.93 ^b (.54)	117.51***
Selbstwert	3.42 ^a (.39)	3.44 ^a (.36)	2.52 (.52)	3.63 (.33)	3.00 (.53)	195.60***
Selbstreflexion	2.71 (.50)	3.02 ^a (.50)	3.25 (.45)	3.06 ^a (.51)	2.52 (.59)	47.24***
Intrinsische Weiterbildungsmotivation	3.42 ^a (.50)	3.64 (.38)	3.40 ^a (.48)	3.79 (.29)	3.07 (.67)	63.09***
Extrinsische Weiterbildungs- motivation: materielle Ziele	3.00 (.61)	2.37 ^a (.66)	2.62 (.66)	3.20 (.57)	2.36 ^a (.65)	73.05***
Extrinsische Weiterbildungs- motivation: äusserer Druck	3.55 ^a (.45)	3.53 ^a (.43)	3.28 (.58)	3.70 (.38)	2.98 (.70)	51.80***
Volition	3.21 ^a (.55)	2.16 ^b (.54)	2.70 (.60)	3.33 ^a (.49)	2.17 ^b (.67)	187.00***
Persistenz	3.22 (.37)	3.05 (.47)	2.87 (.46)	3.51 (.38)	2.63 (.50)	117.47***
Transformationsstrategien	2.32 (.58)	3.08 (.48)	2.85 (.52)	3.25 (.52)	2.04 (.56)	168.86***
Elaborationsstrategien	2.78 (.47)	3.13 ^a (.47)	3.15 ^a (.45)	3.36 (.47)	2.53 (.56)	85.45***
Planungsstrategien	2.68 ^b (.45)	2.75 ^{ab} (.51)	2.89 ^a (.45)	3.31 (.43)	2.08 (.47)	163.38***
Monitoring	3.02 (.43)	3.21 ^a (.41)	3.28 ^a (.41)	3.48 (.39)	2.67 (.46)	90.72***
Evaluationsstrategien	2.87 ^b (.50)	2.97 ^{ab} (.47)	3.04 ^a (.49)	3.37 (.43)	2.36 (.46)	103.16***

Anmerkungen:

***p<.001

¹ Innerhalb der Zeilen unterscheiden sich im post-hoc-Test (Scheffé) jene Paare von Clustern signifikant (p<.05), deren Mittelwerte nicht beide mit demselben Buchstaben gekennzeichnet sind.

Die verschiedenen Lerntypen unterscheiden sich auch dann signifikant voneinander, wenn die Nationalität, das Geschlecht und das Bildungsniveau statistisch kontrolliert werden.

¹⁴² Im Kapitel 5.3.4.3 wurde die Clusterlösung für die gesamte Jugendstichprobe ermittelt. Zur Bestimmung der Anzahl Cluster wird wiederum eine hierarchische Clusterlösung durchgeführt. Zur Erstellung der eigentlichen Clusterlösung wird das k-means-Clustering verwendet. Genauere Ausführungen können im Methodenteil (Siehe dazu Kapitel 4.5.2, S. 97) nachgelesen werden

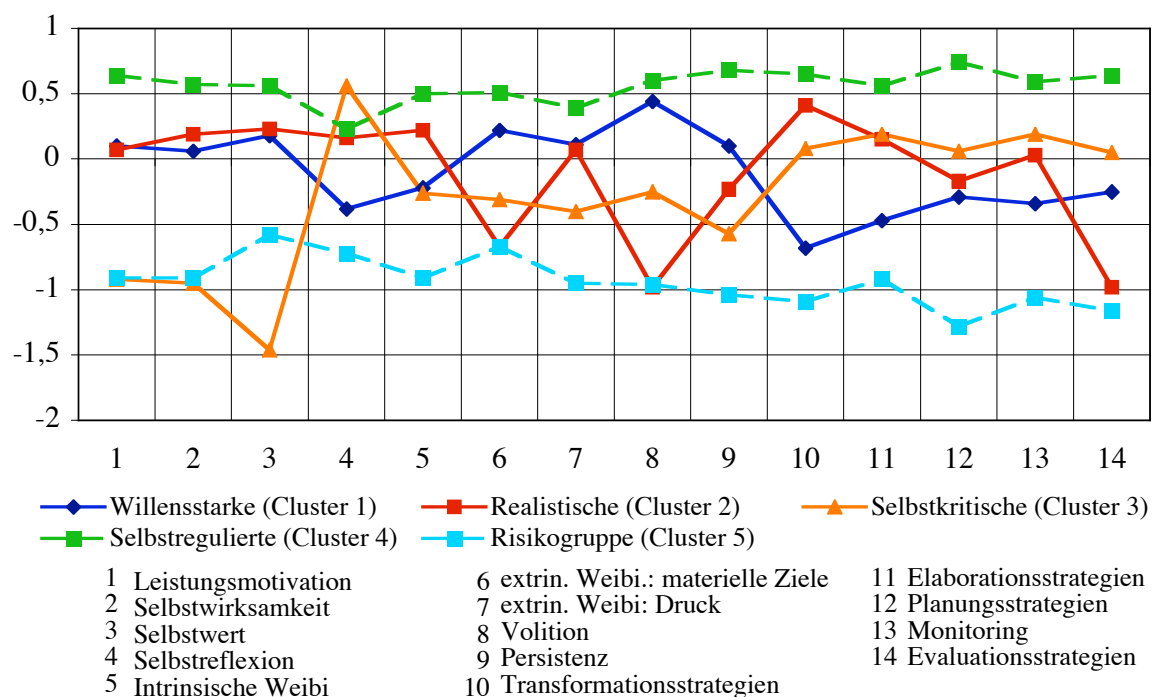


Abbildung 16: Z-transformierte Werte verschiedener Lerntypen hinsichtlich Kompetenzen des selbstregulierten Lernens (deutschsprachige Jugendstichprobe N=936)¹⁴³.

Im Folgenden wird die Clusterlösung für die deutschsprachige Jugendstichprobe kurz erläutert. Dabei wird die Clusterlösung vor allem im Vergleich zu derjenigen der gesamten Jugendstichprobe, welche auf Seite 138 und folgende Seiten dargestellt wurde, beschrieben. Wie sich weisen wird, sind sich die Lerntypen der gesamten Jugendstichprobe und diejenigen der deutschsprachigen Jugendstichprobe soweit ähnlich, dass sie gleich benannt werden können. Eine genauere Analyse zeigt allerdings, dass sie sich hinsichtlich einzelner Kompetenzen des selbstregulierten Lernens unterscheiden.

Cluster 1: Willensstarke und selbstbewusste Lernende (Willensstarke)

Mit 24.7% bildet dieser Cluster den zweitgrössten Lerntyp. Er ist weitgehend identisch mit demselben Lerntyp aus der gesamten Jugendstichprobe.

Die Vertretenden dieses Lerntyps sind leistungsmotiviert, selbstbewusst und wenden durchschnittlich häufig Lern- und Arbeitsstrategien an.

Cluster 2: Realistisch und intrinsisch motivierte Lernende (Realistische)

16.3% der jungen Deutschschweizer gehören diesem Lerntypen an, der sich als demjenigen der gesamten Jugendstichprobe ziemlich ähnlich erweist.

Zusammenfassend können die deutschsprachigen „Realistischen“ als selbstbewusst, intrinsisch motiviert und als durchschnittliche Anwender von Lern- und Arbeitsstrategien bezeichnet werden.

Im Unterschied zu den „Realistischen“ der gesamten Jugendstichprobe sind diese tendenziell leistungsmotivierter. Sie verwenden Lern- und Arbeitsstrategien nicht unterdurchschnittlich, sondern durchschnittlich häufig. Im Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildung befolgen sie tendenziell seltener materielle Ziele.

¹⁴³ Weibi=Weiterbildungsmotivation
extrin.=extrinsische

Cluster 3: Selbstkritische und wenig ehrgeizige Lernende (Selbstkritische)

14.3% der deutschsprachigen jungen Erwachsenen können der Kategorie der „Selbstkritischen“ zugeordnet werden. Sie verfügen weitgehend im gleichen Ausmass über die verschiedenen Kompetenzen des selbstregulierten Lernens wie diejenigen der gesamten Jugendstichprobe. Einzig materielle Ziele lehnen sie im Bereich der beruflichen Weiterbildung nicht so deutlich ab.

Diese Gruppe erkennt man an ihrer selbstkritischen Haltung, am wenig stabilen Selbstbild und am geringen Ehrgeiz.

Cluster 4: Selbstregulierte Lernende (Selbstregulierte)

Mit 32.8% bildet dieser Cluster den grössten Lerntyp. „Selbstregulierte“ verfügen in beinahe allen Bereichen über die höchsten Werte. Einzig ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion übertrifft diejenige der „Realistischen“ nicht, sondern ist in gleichem Ausmass ausgeprägt.

Im Unterschied zur Clusterlösung der gesamten Jugendstichprobe verfügen die deutschsprachigen „Selbstregulierten“ einzig bezüglich Selbstreflexion nicht über die höchsten Kompetenzen, wohingegen die „Selbstregulierten“ der gesamten Jugendstichprobe darüber hinaus auch in der Kompetenz, eine anspruchsvolle Aufgabe sobald als möglich zu beginnen (Volition), keine Höchstwerte erbringen.

Cluster 5: Wenig motivierte und kaum selbstregulierte Lernende (Risikogruppe)

Jede und jeder 10. Befragte (11.9%) gehört zu diesem Lerntyp. Vertreterinnen und Vertreter der „Risikogruppe“ verfügen in sämtlichen Bereichen über unterdurchschnittliche und, im Vergleich mit den anderen Clustern, meist über die geringsten Kompetenzen. Einzig der Selbstwert, obwohl ebenfalls unterdurchschnittlich hoch, erweist sich als signifikant höher als derjenige der „Selbstkritischen“ (Cluster 3).

Zusammenfassend lässt sich die deutschsprachige „Risikogruppe“ als Gruppe von Lernenden bezeichnen, welche über geringe Fähigkeiten in sämtlichen Kompetenzbereichen verfügt.

Im Vergleich zur Risikogruppe der gesamten Jugendstichprobe sind ihre Kompetenzen nicht durchgehend signifikant geringer als diejenigen der anderen Lerntypen.

In der Abbildung 17 wird gezeigt, dass sich die Häufigkeitsverteilungen der Lerntypen zwischen der gesamten Jugendstichprobe und der deutschsprachigen Stichprobe kaum unterscheiden. So können in beiden Stichproben je knapp 50% als optimal selbstregulierte Lernende bezeichnet werden, nämlich die in der Typologie als „Selbstregulierte“ oder als „Realistische“ Bezeichneten. Beide Lerntypen verfügen über ein stabiles Selbst und ein umfassendes Wissen. Sie unterscheiden sich einzig bezüglich der Häufigkeit der Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien.

In beiden Stichproben sind nicht nur die optimalen Lernenden ähnlich häufig vertreten, sondern auch die „Risikogruppe“. Je ca. 10% der gesamten Jugendstichprobe und der deutschsprachigen Jugendstichprobe erweisen sich als wenig selbstregulierte Lernende (Risikogruppe).

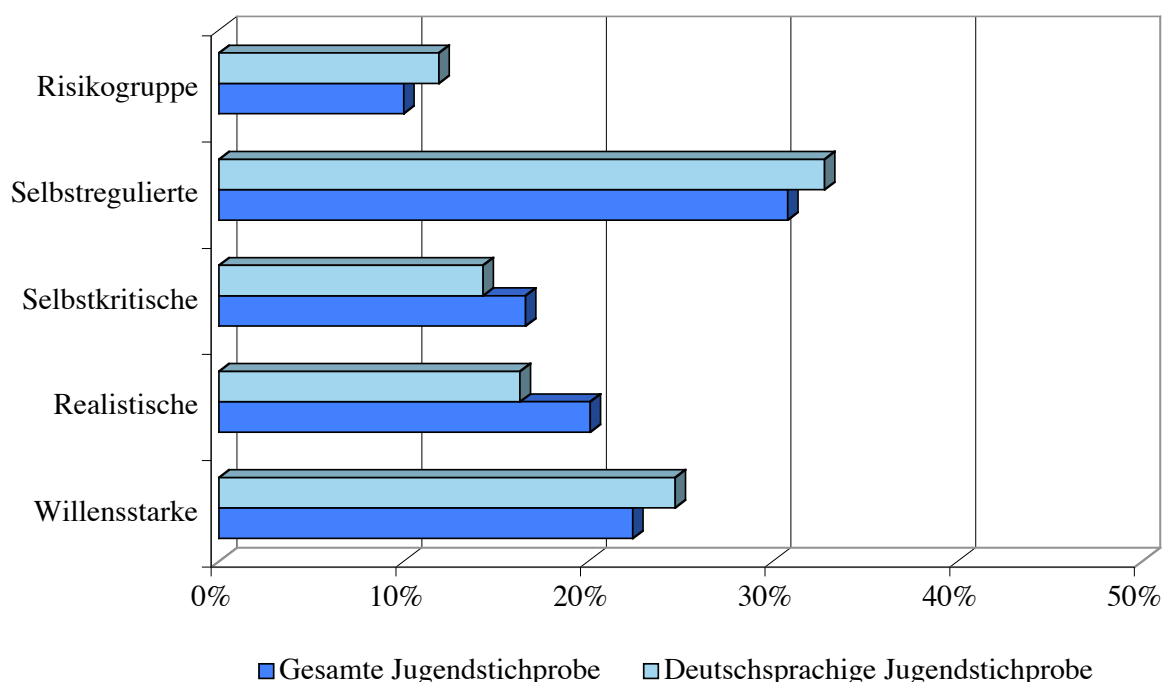


Abbildung 17: Häufigkeitsverteilung zu den verschiedenen Lerntypen für die gesamte Jugendstichprobe und für die deutschsprachige Jugendstichprobe (N=1'359, N=936).

Die verschiedenen Lerntypen der deutschsprachigen Jugendstichprobe unterscheiden sich nicht nur bezüglich der Kompetenzen des selbstregulierten Lernens, sondern auch bezüglich der im Zusammenhang mit der Validierung der Clusterlösung vorgenommenen weiteren überfachlichen Kompetenzen. Da sich die durch weitere überfachliche Kompetenzen vorgenommene Validierung weitgehend mit derjenigen aus der nationalen Jugendstichprobe deckt, wird sie an dieser Stelle nicht nochmals dargestellt. Die Ausführungen zur Validierung durch weitere überfachliche Kompetenzen können auf Seite 141 nachgelesen werden.

Anders als in der nationalen Jugendstichprobe verhält sich allerdings der Vergleich der Lerntypen der deutschsprachigen Jugendstichprobe bezüglich demographischer Merkmale, und zwar nicht bezüglich der Gesamtunterschiede, sondern bezüglich der Zellenbesetzungen, aufgrund derer sich signifikante Unterschiede ergeben.

Die verschiedenen Lerntypen der deutschsprachigen Jugendstichprobe unterscheiden sich bezüglich Geschlecht¹⁴⁴ und Bildung¹⁴⁵. Die unterschiedlichen Zellenbesetzungen ergeben sich wie folgt:

Bei der deutschsprachigen Jugendstichprobe sind die Frauen nicht ausschliesslich bei der Gruppe der „Selbstkritischen“ (Cluster 3), sondern auch bei derjenigen der „Realistischen“ übervertreten (Cluster 2). Die Männer wiederum sind nicht beim Typus der „Risikogruppe“ (Cluster 5) signifikant übervertreten, sondern bei demjenigen der „Selbstregulierten“ (Cluster 4).

Bezüglich Bildungsniveau konnte auch für die deutschsprachige Jugendstichprobe repliziert werden, dass junge Erwachsene mit dem Bildungsabschluss Maturität/Universität seltener der

¹⁴⁴ $\chi^2=25.97$, $df=4$, $p<.001$

¹⁴⁵ $\chi^2=42.92$, $df=4$, $p<.001$

Gruppe der „Willensstarken“ (Cluster 1) angehören, allerdings vermehrt derjenigen der „Realistischen“ (Cluster 2). In der deutschsprachigen Jugendstichprobe sind nicht nur diejenigen, welche über das Bildungsniveau höhere Fach- und Berufsausbildung verfügen wie erwartet auf alle Kategorien verteilt, sondern auch diejenigen, die eine 3- bis 4-jährige Berufslehre absolviert haben. Die Deutschsprachigen, die eine 3- bis 4-jährige Berufslehre absolviert haben, sind somit bei der Gruppe der „Realistischen“ nicht untervertreten. Im Unterschied zur nationalen Stichprobe sind die deutschsprachigen Abgängerinnen und Abgänger einer 1- bis 2-jährigen Berufslehre nicht bei der „Risikogruppe“ (Cluster 5) übervertreten, sondern bei den „Selbstregulierten“ (Cluster 4) untervertreten.

5.4.3.2.2 Lerntypen und Beruf

Es steht die Frage im Zentrum, ob die verschiedenen Lerntypen unterschiedlich vertreten sind hinsichtlich der Persönlichkeitstypen nach Holland respektive der Berufsfelder nach Zihlmann.

Die Lerntypen unterscheiden sich sowohl bezüglich der Persönlichkeitstypen nach Holland¹⁴⁶ als auch bezüglich der Berufsfelder nach Zihlmann¹⁴⁷.

Die Unterschiede zwischen den Lerntypen hinsichtlich der Zugehörigkeit zu den Holland-Typen ergeben sich aufgrund folgender Zellenbesetzungen (vgl. Tabelle 33):

Die „Selbstregulierten“ wie auch die „Willensstarken“ sind in keinem der Hollandtypen über- respektive untervertreten. Anders verhält es sich bei den Lerntypen „Realistische“, „Selbstkritische“ und „Risikogruppe“. Die „Realistischen“ sind bei den „Handwerklich-Technischen“ (R) untervertreten, dagegen bei den „Erziehend-Pflegenden“ (S) übervertreten. Die „Selbstkritischen“ und die „Risikogruppe“ sind beide bei den „Untersuchend-Forschenden“ (I) untervertreten.

Tabelle 33: Kreuztabelle: Lerntypen und die verschiedenen Hollandtypen (deutschsprachige Jugendstichprobe N=791).

		Willens- starke (Cluster 1)	Realis- tische (Cluster2)	Selbst- kritische (Cluster3)	Selbst- regulierte (Cluster4)	Risiko- gruppe (Cluster5)	Row Total
R	handwerklich- technisch	39.9% N=81	15.8% N=18 *(-3.2)	27.2% N=31	33.7% N=92	44.8% N=39	33% N=261
I	untersuchend- forschend	13.3% N=27	19.3% N=22	5.3% N=6 *(-2.3)	17.2% N=47	3.4% N=3 *(-2.5)	13.3% N=105
A	künstlerisch- kreativ	.59% N=12	9.6% N=11	10.5% N=12	7.3% N=20	5.7% N=5	7.6% N=60
S	erziehend- pflegend	10.3% N=21	28.9% N=33 *(3.6)	20.2% N=23	13.9% N=38	10.3% N=9	15.7% N=124
E	führend- verkaufend	10.3% N=21	9.6% N=11	14.9% N=17	10.6% N=29	18.4% N=16	11.9% N=94
C	ordnend- verwaltend	20.2% N=41	16.7% N=19	21.9% N=25	17.2% N=47	17.2% N=15	18.6% N=147
	Total Column	34.5% N=273	14.4% N=114	11% N=87	14.4% N=114	25.7% N=203	

Anmerkungen:

* standardisierte Residuen

¹⁴⁶ $\chi^2=66.17$, $df=20$, $p<.001$

¹⁴⁷ $\chi^2=34.76$, $df=16$, $p<.01$

Noch deutlicher wird die Über- respektive Untervertretung einzelner Lerntypen in der folgenden Abbildung, in welcher durch die erste Säule die allgemeine Verteilung auf die verschiedenen Hollandtypen als Vergleich zu den Verteilungen innerhalb der einzelnen Lerntypen dargestellt wird.

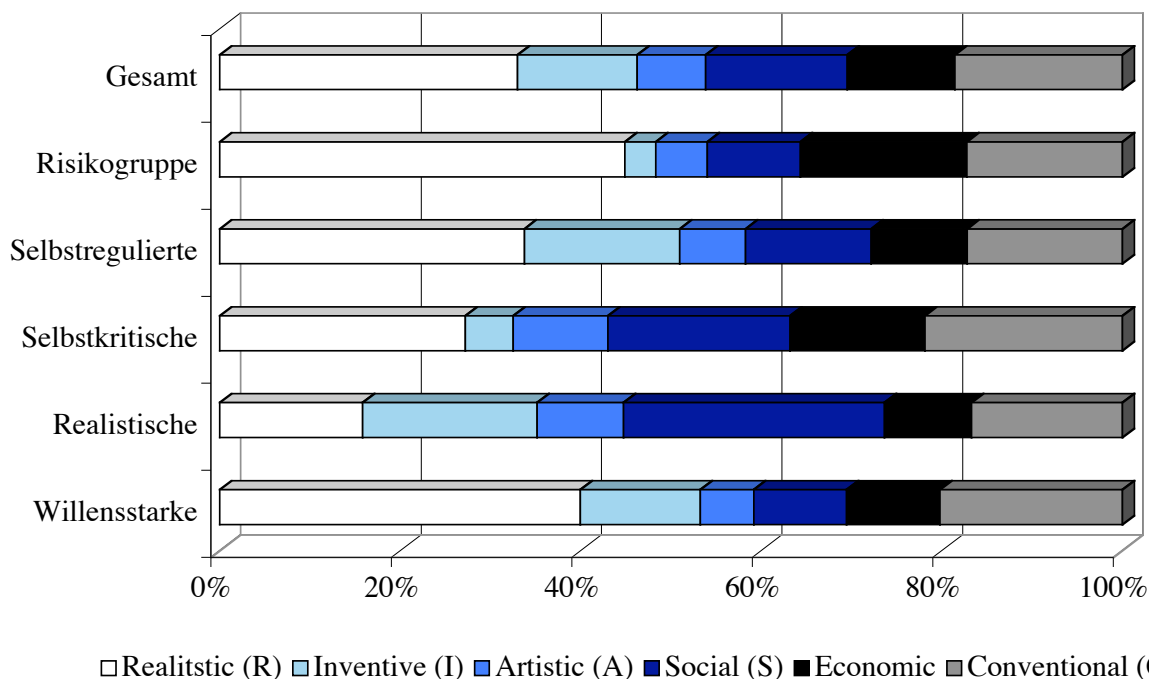


Abbildung 18: Lerntypen und deren Häufigkeitsverteilung auf die verschiedenen Persönlichkeitstypen nach Holland (deutschsprachige Jugendstichprobe N=791).

Zusätzlich zu den oben erwähnten signifikanten Unterschieden können in der Abbildung folgende Tendenzen¹⁴⁸ beobachtet werden: Sowohl die „Risikogruppe“¹⁴⁹ als auch die „Willensstarken“¹⁵⁰ sind bei den „Handwerklich-Technischen“ (R) tendenziell übervertreten.

Nun wird überprüft, auf welchen Zellenbesetzungen die unterschiedliche Verteilung der Lerntypen auf die gewählten Berufsfelder basiert. Sämtliche Werte der Kreuztabelle werden in folgender Tabelle dargestellt.

¹⁴⁸ Die im Folgenden beschriebenen Zellenbesetzungen erweisen sich als nicht signifikant, d.h. deren standardisierte Werte sind nicht ≥ 2.00 (Bühl & Zöfel, 2000, S. 239).

¹⁴⁹ Standardisierte Residuen=1.9.

¹⁵⁰ Standardisierte Residuen=1.7.

Tabelle 34: Die Lerntypen aufgeteilt nach fünf Berufsfeldern nach Zihlmann (deutschsprachige Jugendstichprobe N=469).

	Willensstarke (Cluster 1)	Realistische (Cluster 2)	Selbstkritische (Cluster 3)	Selbstregulierte (Cluster 4)	Risikogruppe (Cluster 5)	Row Total
Technische Berufe	28.8% N=34	13.9% N=10	16.4% N=10	24.8% N=41	26.4% N=14	23.2% N=109
Verkauf	12.7% N=15	8.3% N=6	9.8% N=6	9.1% N=15	20.8% N=11 *(2.0)	11.3% N=53
Wirtschaft/ Verwaltung	43.2% N=51	31.9% N=23	42.6% N=26	41.2% N=68	32.1% N=17	39.4% N=185
Gesundheit	11% N=13	22.2% N=16	14.8% N=9	14.5% N=24	11.3% N=6	14.5% N=68
Bildung/ Soziales	4.2% N=5 *(-2.3)	23.6% N=17 *(3.00)	16.4 % N=10	10.3% N=17	9.4% N=5	11.5% N=54
Column Total	25.2% N=118	15.4% N=72	13% N=61	35.2% N=165	11.3% N=53	

Anmerkungen:

* standardisierte Residuen ≥ 2 : Signifikante Abweichung der beobachteten von der erwarteten Häufigkeit.

Wie der Tabelle 33 und der Tabelle 34 zu entnehmen ist, sind bei beiden Berufskategorisierungen die „Selbstregulierten“ wie erwartet verteilt. Dies trifft im Falle der Berufskategorisierung nach Holland (Siehe dazu Tabelle 33) auch für die „Willenstarken“ und im Falle der Berufskategorisierung nach Zihlmann (Siehe dazu Tabelle 34) auch für die „Selbstkritischen“ zu.

In der Abbildung 19 wird wiederum die Häufigkeitsverteilung pro Lerntyp, dieses Mal allerdings nicht gruppiert nach den Berufstypen (Holland), sondern nach den verschiedenen Berufsfeldern (Zihlmann) abgebildet. Es zeigt sich nun deutlich (Siehe dazu auch Tabelle 34), dass Personen aus dem Berufsfeld „Bildung/Soziales“, ähnlich wie diejenigen des Hollandtypen „Erziehend-pflegend“, im Lerntypus der „Realistischen“ (Cluster 2) übervertreten sind. Zusätzlich sind sie bei den „Willenstarken“ (Cluster 1) signifikant untervertreten. Wird die Verteilung der „Risikogruppe“ (Cluster 5) genauer betrachtet, wird ersichtlich, dass Personen des „Verkaufes“ hier signifikant übervertreten sind. 21%, also jede fünfte Person dieses Berufsfeldes, verfügt kaum über Kompetenzen des selbstregulierten Lernens.

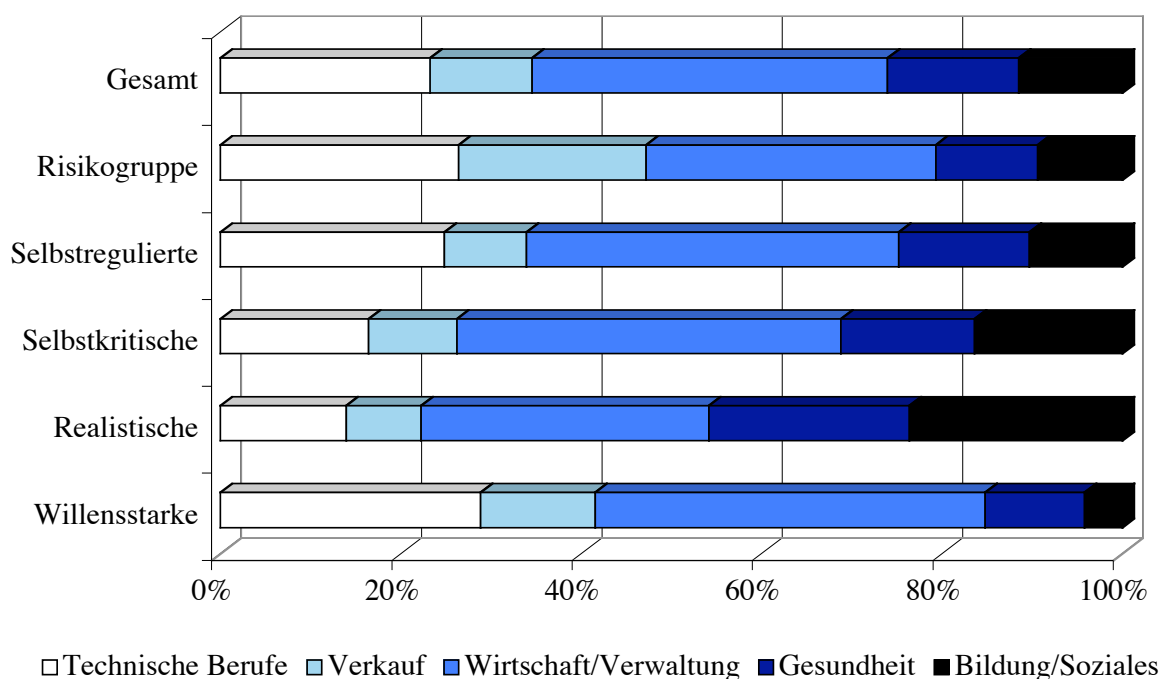


Abbildung 19: Häufigkeitsverteilung der verschiedenen Lerntypen auf ausgewählte Berufsfelder nach Zihlmann (deutschsprachige Jugendstichprobe N=469).

5.4.3.2.3 Lerntypen und allgemeine Zufriedenheit sowie Zufriedenheit mit verschiedenen Arbeitsbedingungen

Nachdem beantwortet wurde, ob die verschiedenen Lerntypen in den einzelnen Berufsfeldern unterschiedlich vertreten sind, soll nun untersucht werden, ob die verschiedenen Lerntypen ihre eigene Arbeitssituation unterschiedlich einschätzen.

Zur Beantwortung dieser Frage werden je nach Datenniveau Kreuztabellen oder Varianzanalysen gerechnet. Zur Beschreibung der Arbeitssituation werden die Einzelitems zur allgemeinen Arbeitszufriedenheit und zur Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz im Speziellen verwendet.

Die verschiedenen Lerntypen beurteilen ihre allgemeine Arbeitszufriedenheit unterschiedlich.¹⁵¹ Im Einzelnen beurteilen sie die Angemessenheit der beruflichen Herausforderung¹⁵², die Mitbestimmungsmöglichkeiten und ihre Partizipationsmöglichkeiten bei Entscheidungen von Vorgesetzten¹⁵³ unterschiedlich.

Wie folgender Abbildung zu entnehmen ist, sind von allen Lerntypen je mindestens 60% zufrieden mit ihrer Arbeit. Bei den „Selbstregulierten“, den „Willensstarken“ und den „Realistischen“ sind es je ca. 80%.

¹⁵¹ $\chi^2=48.01$, $df=16$, $p<.001$; Mit Hilfe der univariaten Varianzanalyse kann nachgewiesen werden, dass die Lerntypen einen signifikanten Effekt auf die allgemeine Arbeitszufriedenheit haben, auch wenn die Nationalität, das Geschlecht und das Bildungsniveau kontrolliert werden ($F=8.50$, $df=4/624$, $p<.001$).

¹⁵² Die ursprüngliche Antwortskala von 1-5 wurde auf 3 Kategorien reduziert, indem die Kategorien „deutlich unterfordert“ und „leicht unterfordert“ sowie „deutlich überfordert“ und „leicht überfordert“ zusammengezogen wurden.

¹⁵³ Angemessenheit der beruflichen Herausforderung: $\chi^2=20.86$, $df=8$, $p<.01$; Mitbestimmungsmöglichkeiten: $\chi^2=38.58$, $df=16$, $p<.01$; Einbezogen werden von Vorgesetzten: $\chi^2=36.75$, $df=12$, $p<.001$.

Von der „Risikogruppe“ sind nur 20% sehr zufrieden, dagegen sind sie signifikant übervertreten bei den Unzufriedenen und den mehr oder weniger Zufriedenen.¹⁵⁴ Die „selbstkritischen Lernenden“ wiederum sind bei den Unentschlossenen¹⁵⁵ übervertreten.

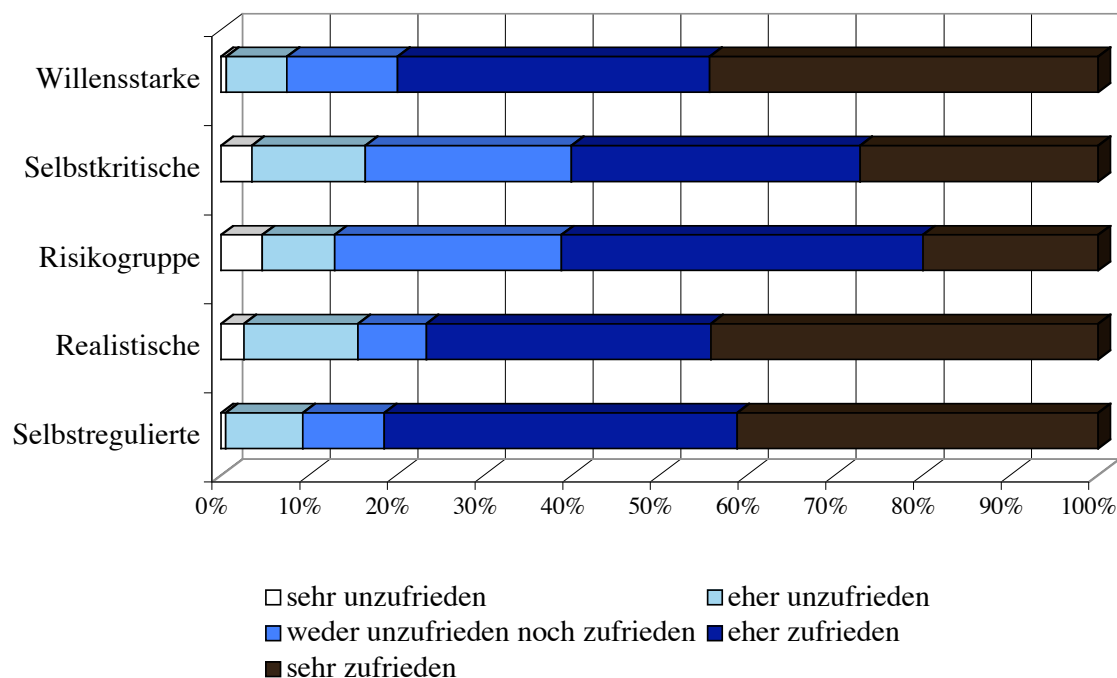


Abbildung 20: Häufigkeitsverteilung der allgemeinen Arbeitszufriedenheit gruppiert nach den fünf Lerntypen (deutschsprachige Jugendstichprobe N=634).

Die folgende Abbildung zeigt, dass von allen Lerntypen ziemlich genau je 60% angemessen gefordert sind an ihrer Arbeitsstelle. Von den „Selbstkritischen“ ist allerdings beinahe jede vierte Person überfordert, von den „Realistischen“ geht es 17% ähnlich.

Die „Selbstregulierten“ fühlen sich signifikant seltener überfordert. Die „Selbstkritischen“ wiederum sind an ihrem Arbeitsplatz seltener unterfordert, dagegen häufiger überfordert im Vergleich zur Gesamtstichprobe.¹⁵⁶

¹⁵⁴ Gemeint sind die Kategorien „sehr unzufrieden“ und „weder unzufrieden noch zufrieden“; die Abweichungen von der beobachteten zur erwarteten Häufigkeit erweisen sich als signifikant (die standardisierten Residuen sind ≥ 2).

¹⁵⁵ Gemeint ist die Kategorie „weder unzufrieden noch zufrieden“. Die Abweichung von der beobachteten zur erwarteten Häufigkeit erweist sich als signifikant.

¹⁵⁶ Die Abweichung zwischen den erwarteten und den beobachteten Werten erweisen sich als signifikant.

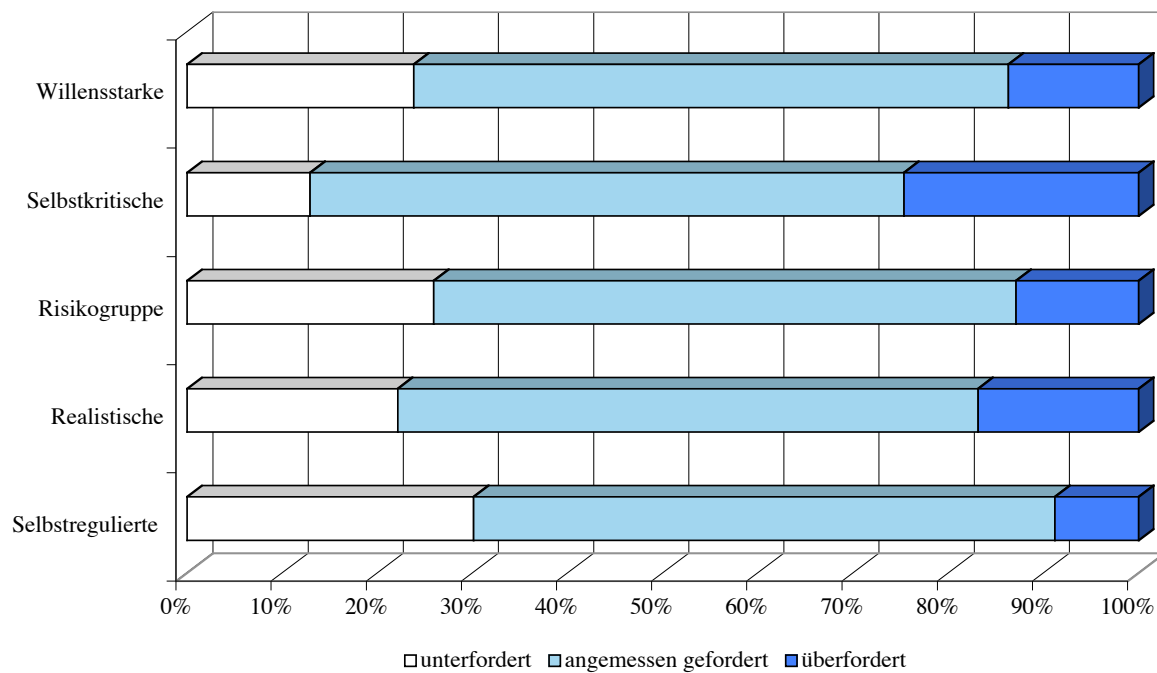


Abbildung 21: Häufigkeitsverteilung der Angemessenheit der Arbeit gruppiert nach den verschiedenen Lerntypen (deutschsprachige Jugendstichprobe N=634).

Aus der folgenden Abbildung geht hervor, dass knapp ein Viertel der „Selbstregulierten“ am Arbeitsplatz sehr viel selbst entscheiden kann. Personen der „Risikogruppe“ dagegen können wenig selber entscheiden. Die „Selbstkritischen“ beurteilen ihre Mitentscheidung am Arbeitsplatz signifikant häufiger mit der Kategorie „ab und zu“, dagegen sind sie signifikant untervertreten bei der Gruppe, die sehr viel selbst entscheiden kann.¹⁵⁷

¹⁵⁷ Sämtliche in diesem Absatz beschriebenen Ergebnisse erweisen sich als signifikant (standardisierte Residuen ≥ 2).

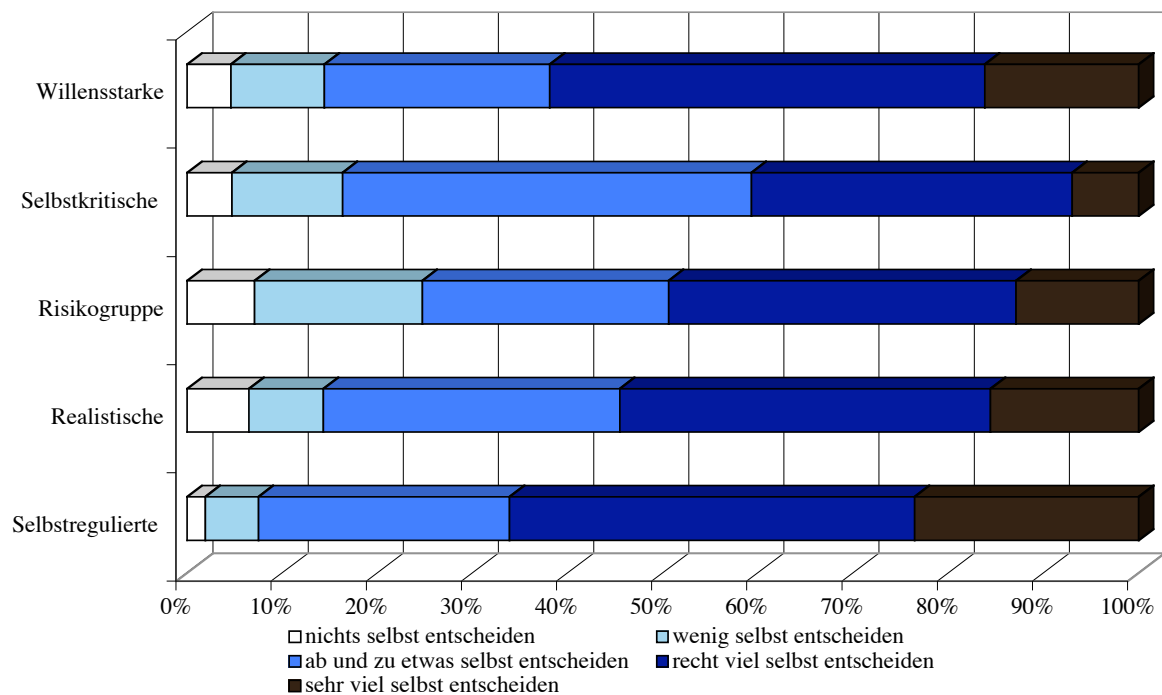


Abbildung22: Häufigkeitsverteilung der Entscheidungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz gruppiert nach den Lerntypen (deutschsprachige Jugendstichprobe N=637).

Der nachstehenden Abbildung ist zu entnehmen, dass je ca. 50% der jungen Erwachsenen angeben, ihre Meinung werde berücksichtigt, wenn sie derjenigen der Vorgesetzten entspreche (vgl. Abbildung 23). Vorgesetzte von jungen Erwachsenen der „Risikogruppe“ oder der Gruppe der „Selbstkritischen“ scheinen signifikant seltener ein echtes Interesse an deren Meinung zu zeigen und diese dann kaum zu berücksichtigen.

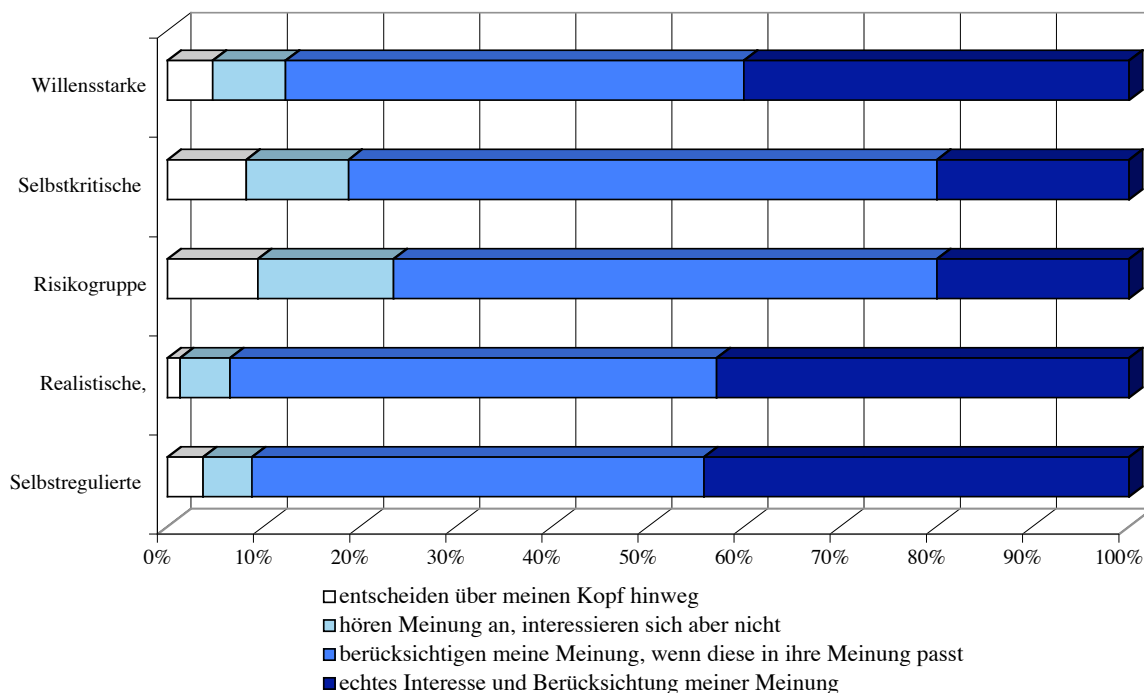


Abbildung 23: Häufigkeit des Einbezogenwerdens von Vorgesetzten gruppiert nach den Lerntypen (deutschsprachige Jugendstichprobe N=634).

5.4.3.3 Vorhersage zweier Lerntypen: Selbstregulierte versus Risikogruppe

Innerhalb des Kapitels Beruf und selbstreguliertes Lernen wird abschliessend der Frage nachgegangen, durch welche Prädiktoren zwei durch die bereits dargestellte Clusterlösung gewonnene Lerntypen vorhergesagt werden können. Zur Vorhersage wurden die beiden Extremtypen „Selbstregulierte“ versus „Risikogruppe“ ausgewählt.

Mit Hilfe der binär logistischen Regression¹⁵⁸ wird die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zum Lerntyp „Selbstregulierte“ respektive „Risikogruppe“ in Abhängigkeit von demographischen Merkmalen, vom Berufsinteresse nach Holland, von einzelnen weiteren überfachlichen Kompetenzen und von Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz überprüft.

Die unabhängigen Variablen wurden blockweise eingegeben. In einem ersten Block wurden die demographischen Variablen Bildungsniveau und Geschlecht sowie die mit dem SPSS-Programm automatisch gebildeten Dummyvariablen zu den sechs Berufstypen nach Holland eingegeben. In einem weiteren Block wurden die überfachlichen Kompetenzen „Umgang mit belastenden Gefühlen“ und „Kontingenzüberzeugung: legitime Mittel“ ins Modell einbezogen. Zur Modellerweiterung dienten anschliessend die „Fähigkeit zur Zusammenarbeit“ und in einem letzten Block die beiden Arbeitsbedingungen¹⁵⁹.

¹⁵⁸ Bei der binär logistischen Regression handelt es sich um ein statistisches Verfahren, mit welchem die partiellen Effekte mehrerer unabhängiger Einflussgrössen auf ein abhängiges Merkmal mit zwei Ausprägungen geschätzt werden können. Die unabhängigen Variablen können dabei grundsätzlich ein beliebiges Skalenniveau aufweisen (Tabachnick & Fidell, 2001). Es wird allerdings empfohlen, nominale Variablen in Dummyvariablen zu transformieren (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2000, S. 106).

¹⁵⁹ Mitentscheidung am Arbeitsplatz und Umgang der Vorgesetzten bei Entscheidungen

Die Variablen scheinen insgesamt relativ gut zwischen den beiden Lerntypen zu unterscheiden. Über alle Personen hinweg beträgt die Anzahl richtig klassifizierter Fälle 79.5%. Die Varianzaufklärung wiederum ist mit 39% (Nagelkerke R^2) zufrieden stellend. Die „Selbstregulierten“ können mit 91% Wahrscheinlichkeit richtig vorhergesagt werden, die „Risikogruppe“ zu 50%.

In der folgenden Tabelle sind die Regressionskoeffizienten (Beta), die Wald-Statistik und die „odd ratios“ ($\text{Exp}(\text{Beta})$) dargestellt. Wie die Wald-Statistik zeigt, tragen die drei überfachlichen Kompetenzen sowie die Mitentscheidungsmöglichkeit am Arbeitsplatz zur Vorhersage der beiden Lerntypen bei. Mit einem nicht signifikanten Gewicht dagegen gehen die demographischen Variablen Bildungsniveau und Geschlecht, die Berufstypen nach Holland sowie die Partizipationsmöglichkeit bei Entscheidungen von Vorgesetzten ins Modell ein.

Bei den überfachlichen Kompetenzen spielen der Umgang mit belastenden Gefühlen, der Glaube daran, dass Erfolg durch legitime Mittel zu erlangen ist (Kontingenzüberzeugung: legitime Mittel) sowie die Fähigkeit zur Zusammenarbeit eine bedeutende Rolle.

Die insgesamt positiven Werte der bedeutenden Prädiktoren zeigen auf, dass die hohen Ausprägungen der unabhängigen Variablen auf die Zuordnung zugunsten der Referenzgruppe „Selbstregulierte“ hindeutet. So gehören z.B. junge Erwachsene, welche am Arbeitsplatz Selbstständigkeit und Verantwortung erleben, eher der Gruppe der „Selbstregulierten“ an.

Tabelle35: Determinanten der Vorhersage der Typen Selbstregulierte versus Risikogruppe (N=249).

Variablen	Beta	SD	Wald-Test	Signifi-kanz	Exp (Beta)	95% Konfidenzintervall für Exp(Beta)	
						Unter-grenze	Ober-grenze
Bildungsniveau	.24	.27	.81	.37	1.28	.75	2.17
Geschlecht ^a	.81	.45	3.10	.08	2.24	.91	5.49
Holland 6(1) ^b	-.37	.54	.47	.49	.69	.24	2.00
Holland 6(2)	.35	.96	.13	.71	1.42	.22	9.32
Holland 6(3)	.82	.93	.78	.38	2.27	.37	13.97
Holland 6(4)	-.08	.64	.02	.90	.92	.26	3.25
Holland 6(5)	-.26	.56	.21	.65	.78	.26	2.31
Umgang mit belastenden Gefühlen	1.22	.32	14.83	.00	3.38	1.82	6.28
Kontingenzüberzeugung: legitime Mittel	1.28	.39	10.98	.001	3.61	1.69	7.70
Fähigkeit zur Zusammenarbeit	1.11	.37	8.78	.00	3.02	1.45	6.28
Mitentscheidung am Arbeitsplatz	.48	.19	6.49	.01	1.62	1.12	2.35
Umgang der Vorgesetzten bei Entscheidungen	.41	.24	3.08	.08	1.51	.95	2.40
(Konstante)	-14.87	2.52	34.72	.00	.00		

Anmerkungen: N=249 der deutschsprachigen Jugendstichprobe
 $\chi^2 = 64.47$, $p < .001$, $R^2 = .39$
^a Frauen sind mit dem Wert 1, Männer mit 2 codiert.
^b Automatisch gebildete Dummyvariablen zu den Persönlichkeitstypen nach Holland.
Holland 6(1)= handwerklich-technisch
Holland 6(2)= untersuchend-forschend
Holland 6(3)= künstlerisch-kreativ
Holland 6(4)= erziehend-pflegend
Holland 6(5)=führend-verkaufend

Wie der durch die einzelnen Blöcke erklärten Varianz zu entnehmen ist, vermögen die beiden überfachlichen Kompetenzen „Umgang mit belastenden Gefühlen“ und „Kontingenzüberzeugung: legitime Mittel“ insgesamt einen beachtlichen Teil der Gesamtvarianz zu erklären, nämlich 27.8%. Die „Fähigkeit der Zusammenarbeit“ trägt zusätzlich weitere 5% und die Rahmenbedingung am Arbeitsplatz (Mitentscheidung am Arbeitsplatz) weitere 5.8% bei.

5.4.4 Zusammenfassung und Diskussion

Kompetenzen des selbstregulierten Lernens von Berufsleuten und Studierenden

Berufsgruppen nach Holland respektive nach Zihlmann unterscheiden sich bezüglich einzelner Kompetenzen des selbstregulierten Lernens. Als differenzierend zwischen den verschiedenen Hollandtypen erweisen sich die Kompetenzen „Leistungsmotivation“, die im Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildung verfolgten materiellen Ziele oder äusserer Druck und schliesslich die beiden Fähigkeiten, eine anspruchsvollen Aufgabe zu beenden (Persistenz) und Inhalte sinnstiftend zusammen zu fassen (Transformationsstrategien).

Personen, die in den Berufsfeldern „Technik“, „Wirtschaft und Verwaltung“, „Verkauf“, „Bildung und Soziales“ sowie „Gesundheit“ tätig sind, unterscheiden sich in weniger Kompetenzen des selbstregulierten Lernens als die verschiedenen Hollandtypen.

Vertretende verschiedener Berufsfelder befolgen im Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildung nicht in gleichem Ausmass materielle Ziele, verwenden unterschiedlich häufig Strategien zum Zusammenfassen von Inhalten (Transformationsstrategien) und solche, die es ihnen erleichtern, neue Erkenntnisse in bestehende Wissensstrukturen zu integrieren (Elaborationsstrategien).

Dass sich die Angehörigen verschiedener Berufstypen nicht in vielen Kompetenzen des selbstregulierten Lernens unterscheiden, erstaunt weiter nicht, da Ähnliches von Maag Merki (2002b) für Personen verschiedener Maturitätsprofile sowie von Artelt und Lompscher (1996, S. 173-174) für Studierende unterschiedlicher Studienrichtungen nachgewiesen wurde. Wie in der Mittelschulstudie von Maag Merki (2002b) zeichnen sich auch bei den Vergleichen der Holland-Typen Unterschiede hinsichtlich der Leistungsmotivation und der Lernmotivation (in dieser Studie betrifft dies die Weiterbildungsmotivation) ab. Im Unterschied zur Mittelschulstudie von Maag Merki (2002b) unterscheiden sich allerdings die verschiedenen Hollandtypen nicht bezüglich einzelner Kompetenzen des Selbst.

Warum sich bei den Vergleichen nach der Holland-Typologie und denjenigen nach Zihlmann nicht dieselben Kompetenzen als differenzierend erweisen, kann einzig vermutet werden. Es kann allenfalls darauf zurückgeführt werden, dass wir bei Zihlmann, anders als bei Holland, nur ausgewählte Berufskategorien verwendet haben.

Gemeinsam ist den beiden Vergleichen von verschiedenen Berufskategorisierungen die Differenzierung hinsichtlich „Transformationsstrategien“ und „Weiterbildungsmotivation: materielle Ziele“.

Im Zusammenhang mit den differenzierenden Ergebnissen zu den Vergleichen zwischen den Hollandtypen erweisen sich folgende als besonders bemerkenswert: Der „untersuchend-forschende Typ“ (I) unterscheidet sich am häufigsten signifikant von anderen Typen und seine Kompetenzen erweisen sich bezüglich der unterscheidenden Kompetenzen als am höchsten. Der „erziehend-pflegende Typ“ (S) lässt sich vor allem durch die geringe Befolgung materieller Ziele von den anderen Typen unterscheiden.

Auch beim Vergleich der Berufstypen nach Zihlmann unterscheidet sich die Gruppe „Bildung/Soziales“ von den anderen Berufsfeldern durch die geringe Befolgung von materiellen Zielen im Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildung. Dies ist sehr interessant, zumal diesem Typen vor allem Frauen angehören.¹⁶⁰

Verschiedene Lerntypen

Die für die deutschsprachige Jugendstichprobe replizierte Clusterlösung zum selbstregulierten Lernen erweist sich als ziemlich identisch mit derjenigen, welche im Kapitel 5.3.4.3 (ab S. 138) für die gesamte Jugendstichprobe dargestellt wurde. Im Unterschied zur Clusterlösung der gesamten Jugendstichprobe sind die Unterschiede zwischen den Clustern hier tendenziell geringer.

Die Validierung der Clusterlösung durch weitere überfachliche Kompetenzen erweist sich für die deutschsprachige Jugendstichprobe als weitgehend ähnlich mit derjenigen für die gesamte Jugendstichprobe. Unterschiede zeigten sich allerdings bezüglich der Validierung durch die Merkmale Geschlecht und Bildungsniveau. In der deutschsprachigen Jugendstichprobe sind

¹⁶⁰ Holland-Typologie: 121 Frauen gegenüber 16 Männern; Berufsfeld Bildung/Soziales nach Zihlmann: 55 Frauen gegenüber 10 Männern.

die Frauen nicht nur bei den „Selbstkritischen“, sondern auch bei den „Realistischen“ übervertreten. Die Männer dagegen sind nicht mehr bei der „Risikogruppe“ übervertreten, sondern bei den „Selbstregulierten“.

Bei der Überprüfung, ob Personen verschiedener Berufsgruppen verschiedenen Lerntypen angehören, zeigte sich folgendes: Je ca. 30% aller Holland-Dimensionen wie auch aller Berufsfelder nach Zihlmann gehören zu den „Selbstregulierten“. Von den „Untersuchend-forschenden“ (I) gehört fast jede zweite Person (44.8%) dieser Gruppe an. Der „Risikogruppe“ gehören ca. 10% aller Holland-Typen an; nur die „Untersuchend-forschenden“ sind signifikant seltener in dieser Gruppe zu finden. Ebenfalls je ca. 10% der Vertretenden aus verschiedenen Berufsfeldern nach Zihlmann verfügen nur über geringe selbstregulierende Kompetenzen („Risikogruppe“). Eine Ausnahme stellen diejenigen Personen dar, die im Bereich „Verkauf“ tätig sind, sie gehören überdurchschnittlich häufig zur „Risikogruppe“. Insgesamt sind es 21%, was darauf hinweist, dass diese Gruppe von jungen Erwachsenen diesbezüglich unbedingt vermehrt gefördert werden müsste. Personen aus dem Berufsfeld „Soziales“ sind sowohl nach der Holland-Typologie als auch nach der Typologie nach Zihlmann signifikant häufiger bei den „Realistischen“ vertreten. Dies ist ein interessantes Ergebnis, da es sich hier um eine Gruppe von Personen handelt, welche über ein stabiles Selbst verfügen und kaum Lern- und Arbeitsstrategien verwenden. Innerhalb der Typologie nach Zihlmann sind diese zudem bei den „Willensstarken“ untervertreten.

Personen verschiedener Berufsfelder unterscheiden sich nicht nur bezüglich ihrer Kompetenzen, sondern schätzen auch ihre Arbeitsbedingungen unterschiedlich ein. Personen der „Risikogruppe“ sowie die „Selbstkritischen“ sind auffallend häufig mehr oder weniger zufrieden mit ihrer Arbeit. Zudem sind junge Erwachsene der „Risikogruppe“ seltener sehr zufrieden, dafür häufiger als erwartet unzufrieden. Sowohl die „Selbstkritischen“ als auch die „Risikogruppe“ erleben auch die weiteren Rahmenbedingungen als weniger günstig. So sind die „Selbstkritischen“ am Arbeitsplatz häufiger überfordert, dagegen seltener unterfordert, sind der Überzeugung, dass sie weniger mitbestimmen können und zudem von den Vorgesetzten bei Entscheidungen weniger einbezogen werden. Auch die „Risikogruppe“ glaubt, dass sie bei Entscheidungen seltener einbezogen wird von ihren Vorgesetzten.

Die „Selbstregulierten“ erleben sich seltener überfordert am Arbeitsplatz. Ob Personen verschiedener Lerntypen die Arbeitssituation einzig unterschiedlich wahrnehmen, oder ob die Arbeitsumgebung tatsächlich unterschiedlich ist, kann nicht abschliessend beantwortet werden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob Personen verschiedener Lerntypen Arbeitsorte mit unterschiedlichen Arbeitsbedingungen wählen, und auch ob diejenigen Personen, die eine Arbeitssituation mitgestalten, wie zum Beispiel die Vorgesetzten, unterschiedlich auf Angehörige verschiedener Lerntypen reagieren. Inwiefern diese Unterschiede allenfalls vor allem auf geschlechts- oder bildungsspezifische Unterschiede zurückgeführt werden müssten, kann aufgrund des Datenniveaus nicht genauer überprüft werden.

Vorhersagbarkeit von Lerntypen

Die beiden Lerntypen „Selbstregulierte“ und „Risikogruppe“ lassen sich insgesamt zufrieden stellend vorhersagen durch die überfachlichen Kompetenzen „Kontingenzüberzeugung: legitime Mittel“, „Fähigkeit zur Zusammenarbeit“ und „Umgang mit belastenden Gefühlen“. Ebenfalls einen Beitrag zur Vorhersage leistet die Mitentscheidungsmöglichkeit am Arbeitsplatz. Dagegen kann die Zuweisung zu einem dieser beiden Lerntypen weder durch die demographischen Merkmale Geschlecht und Bildungsniveau noch durch das Berufsinteresse nach Holland vorgenommen werden.

Dass zur Zuweisung zu den beiden Lerntypen „Selbstregulierte“ und „Risikogruppe“ die drei überfachlichen Kompetenzen einen beachtlichen Teil der Gesamtvarianz erklären, könnte darauf zurückzuführen sein, dass diese im Wesentlichen Machbarkeit, Belastbarkeit und Teamfähigkeit abbilden. Personen, die über solche Kompetenzen verfügen, gehören mit einer grossen Wahrscheinlichkeit den „Selbstregulierten“ an.

Die Relevanz der Variablen „Mitbestimmung am Arbeitsplatz“ hinsichtlich der Zuweisung zu den beiden Lerntypen erstaunt nicht, da in verschiedenen Studien ein Zusammenhang zwischen der Förderung überfachlicher Kompetenzen und entsprechenden Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz, im Elternhaus und in der Schule nachgewiesen wird (Exeler & Wild, 2003, S. 19; Prenzel & Drechsel, 1996, S. 229; Prenzel, 1996, S. 20; Schunk, 1995, S. 294). In Studien im Schulbereich wird vor allem der Zusammenhang zwischen Feedbackkultur und Förderung der Selbstwirksamkeit thematisiert (Larson & Sailors, 1997, S. 341-354; Schunk, 1995, S. 294). Auch konnte ein solcher nachgewiesen werden für eine Managerweiterbildung (Karl, O'Leary-Kelly & Martocchio, 1993, S. 379-394). Und Antoni (1999) belegt in einer Metaanalyse den Zusammenhang zwischen Mitarbeiterbeteiligung als Rahmenbedingung am Arbeitsplatz und höherer Mitarbeiterzufriedenheit sowie besserer Leistungen.

Die Unbedeutsamkeit der demographischen Merkmale für die Vorhersage von überfachlichen Kompetenzen, respektive die Bedeutsamkeit von weiteren Kompetenzen und der Mitbestimmung am Arbeitsplatz kann insofern als erfreulich interpretiert werden, als dass unbeeinflussbare Merkmale wie Geschlecht und Bildungsniveau offenbar keine Rolle spielen.

Die Schwierigkeit, die „Risikogruppe“ durch die gewählten Prädiktoren vorherzusagen, könnte einerseits durch die Auswahl der überfachlichen Kompetenzen und andererseits durch die Nichtberücksichtigung weiterer bedeutender Lebensbereiche, wie beispielsweise des Privatlebens, erklärt werden. In weiteren Modellen müsste überprüft werden, ob die „Risikogruppe“ durch andere überfachliche Kompetenzen, beispielsweise die Überzeugung, dass Erfolg durch illegitime Mittel erreicht wird (Kontingenzüberzeugung: illegitime Mittel), besser vorhergesagt werden könnte. Auch die Effekte weiterer Lebensbereiche müssten untersucht werden. Abschliessend stellt sich grundsätzlich die Frage, ob die Zuordnung zu den beiden gegensätzlichen Lerntypen durch dieselben Prädiktoren vorgenommen werden kann, oder, ob die beiden Lerntypen in unabhängigen Modellen besser zugeordnet werden könnten.

Dass im Zeitalter der Wissensgesellschaft alle über verschiedene Kompetenzen des selbstregulierten Lernens in einem umfassenden Sinne verfügen sollten, darüber besteht weitgehend Einigkeit. Uneinigkeit tritt erst dann auf, wenn diese Forderung auf dem Hintergrund von verschiedenen Berufsfeldern diskutiert wird. Bald steht dann die Frage im Raum, inwiefern tatsächlich Personen aller Berufsfelder über sämtliche Kompetenzen des selbstregulierten Lernens verfügen sollten. Ob etwa Verkäuferinnen auch über kognitive Strategien verfügen sollten.

Wird nun die allgemein formulierte Forderung in aller Konsequenz gedacht, so wird deutlich, dass Kompetenzen des selbstregulierten Lernens gerade in Berufsfeldern, in denen die Mitarbeitenden noch nicht über sämtliche Kompetenzen verfügen, besonders gefördert werden müssten. So ist es beispielsweise besonders notwendig, dass sich junge Erwachsene aus dem Bereich „Verkauf“ vermehrt auch kognitive Strategien aneignen.

Die allgemeine Forderung „Förderung des selbstregulierten Lernens aller“, und zwar unabhängig vom Berufsfeld, schliesst nicht aus, dass zusätzlich zur Erreichung der

Mindestkompetenzen auch berufs- und fachspezifische Vertiefungen vorgenommen werden können.

5.5 Weiterbildungsbereitschaft und –motivation

In diesem Kapitel liegt der Fokus auf dem Lernen nach der Grundausbildung.

5.5.1 Einleitung

Die Ansprüche auf dem Arbeitsmarkt verändern sich weltweit. Einmal erworbene Grundqualifikationen genügen nicht mehr für die Bewältigung dieser Veränderungen. Damit verlieren der Beruf als Lebensberuf sowie das duale System der Berufsbildung ihre ursprüngliche Bedeutung. Die veränderten Arbeitsverhältnisse ziehen neue Formen der Qualifizierung für den Beruf sowie ständige berufliche Weiterbildung im Sinne eines „lebenslangen Lernens“ nach sich (Arnold, 1994, S. 580).

Die Destandardisierung der Erwerbsbiographie führt heute bei vielen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich am Übergang von der Schule respektive der Ausbildung in die Erwerbsarbeit befinden, zu Orientierungsschwierigkeiten. Krisen im Erwerbsarbeitssektor treffen Jugendliche und junge Erwachsene etwa in Form von Arbeitslosigkeit besonders hart (Keupp, 1999, S. 288; Münchmeier, 1998, S. 5). Aus diesem Grunde ist die Weiterbildungsbereitschaft respektive -teilnahme als identitätsstiftendes Lernen für junge Erwachsene, die am Übergang von der Ausbildung in das Berufsleben stehen, von besonderer Bedeutung (Milbach, 1991, S. 11).

5.5.2 Aktueller Forschungsstand

Eckert, Klose, Kutscha & Stender (1992) wiesen in ihrer Studie eine hohe Weiterbildungsbereitschaft bei jungen Erwachsenen am Ende der Berufsausbildung nach. Buchmann et al. (1999) beobachteten eine grössere Weiterbildungsteilnahme bei jüngeren Erwachsenen als bei berufserfahrenen Personen. Zudem zeigt sich, dass Erwachsene immer häufiger auf eine selbstständige Lernform mit Hilfe von Fachliteratur zurückgreifen (Bundesamt für Statistik, 2001).

Bildungsspezifische, sozioökonomische und geschlechtsspezifische Unterschiede

In Bezug auf die Weiterbildung von Erwachsenen liegen Untersuchungen vor, die nachweisen, dass zwischen spezifischen Gruppen beträchtliche Unterschiede bestehen. So bilden sich beispielsweise vor allem bereits gut qualifizierte Personen weiter (Buchmann et al., 1999; Schröder-Naef, 1997). Dass die soziale Herkunft einen Einfluss auf den individuellen Bildungserfolg hat, ist empirisch ebenfalls gut belegt (Buchmann & Charles, 1993). Auch mangelnde Sprachfertigkeit kann sich direkt oder indirekt über das Selbstvertrauen auf die Weiterbildungsbereitschaft respektive -teilnahme auswirken (Bieri, Buccheri & Schraner, 1998). Neben Ausbildungsniveau und sozialer Herkunft spielt auch das Geschlecht eine Rolle. Zahlreiche Untersuchungen zur Weiterbildungsteilnahme zeigen auf, dass Frauen bedeutend weniger Zugangschancen zu Weiterbildungen haben und ihr Einkommen damit kaum aufbessern können (Buchmann et al., 1999). Gleichzeitig sind Frauen in Weiterbildungskursen, die sich mit allgemeinbildenden Themen befassen, deutlich übervertreten (Bundesamt für Statistik, 2001; Tippelt, 2000).

Bestimmungsgründe der Weiterbildungsbereitschaft

Dass neben den individuellen Bestimmungsgründen auch Faktoren eine Bedeutung haben, welche dem strukturellen Kontext zuzuschreiben sind, zeigen Buchmann et al. (1999) sowie Harney, Weischet und Geselbracht (1999). Beide Autorengruppen erwähnen die Stellung im Beruf sowie den Arbeitssektor als bedeutsame Bestimmungsgründe bei der Vorhersage der Weiterbildungsteilnahme.

Eckert et al. (1992) stellten fest, dass die Weiterbildungsbereitschaft von jungen Erwachsenen wesentlich von ihren Erfahrungen während der Ausbildung abhängen (S. 617). Dazu gehören Selbstständigkeit und Erfahrungen an verschiedenen Lernorten, Kooperationserfahrungen sowie Erfahrungen, welche unter dem Begriff „Wirksamkeit“ subsumiert werden können. Martin (1987) weist zudem nach, dass die Leistungsmotivation ebenfalls einen bedeutsamen Einfluss auf die Weiterbildungsbereitschaft hat (S. 21). Die Ergebnisse aus weiteren Studien zu diesem Thema schliesslich lassen vermuten, dass ein breites Interesse an allgemeinbildenden Themen und an (tages-)politischen Ereignissen eine bedeutsame Determinante für die Vorhersage der Weiterbildungsbereitschaft darstellt (Bieri et al., 1998; Hennen & Sudek, 1985).

Es ist zu vermuten, dass diese Prädiktoren auch bei der Vorhersage der Weiterbildungsbereitschaft von jungen Erwachsenen von Bedeutung sind. Folgende Prädiktoren werden für die Vorhersage der Weiterbildungsbereitschaft aufgenommen: Ausbildungsniveau der jungen Erwachsenen, Bildungshintergrund der Eltern, Geschlecht und Sprachfertigkeit sowie die überfachlichen Kompetenzen Selbstständigkeit, Zusammenarbeit, Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeit, politisches Interesse und Überzeugungen, inwiefern sich Leistungsbemühungen in der Schweiz lohnen. Strukturelle Merkmale können in dieser Studie leider nicht berücksichtigt werden.

5.5.3 Fragestellungen

Im Ergebnisteil wird folgenden Fragen genauer nachgegangen:

- Wie weiterbildungsbereit und -motiviert sind die jungen Erwachsenen?
- Wird vorwiegend aufgrund von intrinsischen oder extrinsischen Motiven an einer beruflichen Weiterbildung teilgenommen?
- Zeigen sich bildungsspezifische, sozioökonomische und geschlechtsspezifische Unterschiede?
- Zeichnen sich sprachregionale und kantonale Unterschiede ab?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der erlebten Zusammenarbeit während und nach der obligatorischen Schulzeit respektive den Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz und verschiedenen Dimensionen der Weiterbildung?
- Inwiefern lässt sich die Weiterbildungsbereitschaft junger Erwachsener durch die demographischen Merkmale eigene und elterliche Schulbildung, Geschlecht, Sprachfertigkeit sowie die überfachlichen Kompetenzen Selbstständigkeit, Zusammenarbeit, Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeit, politisches Interesse und Kontingenzüberzeugungen vorhersagen?

5.5.4 Erhebungsinstrument

In dieser Studie bezieht sich der Weiterbildungsbegriff ausschliesslich auf die berufliche Weiterbildung. Im Gegensatz zu anderen Untersuchungen wird die Definition aber insofern erweitert, als sie neben der organisierten auch die selbstständige, nicht organisierte Weiterbildung einbezieht (Grob & Maag Merki, 2001).

Im Zusammenhang mit der Weiterbildung wurden die Weiterbildungsbereitschaft, die Notwendigkeit zur Weiterbildung und die Weiterbildungsmotivation erfasst, was in der Tabelle 36 deutlich wird.

Tabelle 36: Übersicht über die verschiedenen Konstrukte zur beruflichen Weiterbildung (Jugendstichprobe N=1'415).

Weiterbildungsbereitschaft	M	SD	Antwortskala
Allgemeine Bereitschaft, sich in den ersten 5 Jahren nach dem Berufsabschluss beruflich weiterzubilden	3.17	.81	1=sehr kleine Bereitschaft 4=sehr grosse Bereitschaft
Bereitschaft zur beruflichen Weiterbildung während der Arbeitszeit ohne Lohneinbusse	3.15	.96	1=sehr kleine Bereitschaft 4=sehr grosse Bereitschaft
Bereitschaft zur bezahlten beruflichen Weiterbildung während der Freizeit	2.91	.90	1=sehr kleine Bereitschaft 4=sehr grosse Bereitschaft
Bereitschaft zur selbst bezahlten beruflichen Weiterbildung während der Freizeit	2.36	.90	1=sehr kleine Bereitschaft 4=sehr grosse Bereitschaft
Bereitschaft zur selbst bezahlten beruflichen Weiterbildung in der Freizeit als unorganisierte, selbstständige Lernaktivität	2.46	.99	1=sehr kleine Bereitschaft 4=sehr grosse Bereitschaft
Notwendigkeit der Weiterbildung	3.24	.84	1=geringe Notwendigkeit 4=grosse Notwendigkeit
Intrinsische Weiterbildungsmotivation: Motive wie z.B. spannende und abwechslungsreiche Berufstätigkeit	3.51	.52	1=geringe intrinsische Motivation 4=grosse intrinsische Motivation
Extrinsische Weiterbildungsmotivation: materielle Ziele wie z.B. Ansehen und Aufstiegsmöglichkeiten	2.83	.72	1=geringe extrinsische Motivation 4=grosse extrinsische Motivation
Extrinsische Weiterbildungsmotivation nur auf äusseren Druck hin	1.53 ¹⁶¹	.56	1=geringe Motivation durch äusseren Druck 4=grosse Motivation durch äusseren Druck

5.5.5 Ergebnisse

5.5.5.1 Weiterbildungsbereitschaft und –motivation

Wie der Tabelle 36 zu entnehmen ist, verfügen die Befragten über eine recht hohe berufliche Weiterbildungsbereitschaft ($M=3.16$, $SD=.81$) und erkennen deren Notwendigkeit ($M=3.24$, $SD=.84$). 81% sind sich sehr bewusst, dass berufliche Weiterbildung in den ersten fünf Jahren nach der Berufsausbildung nötig ist (vgl. Abbildung 24). Nur gerade 4% sehen keine Notwendigkeit, ihre Kompetenzen nach der Erstausbildung zu erweitern.

Die ausgeprägteste Weiterbildungsbereitschaft zeigen die Befragten, wenn sie sich während der Arbeitszeit weiterbilden können und die Weiterbildungskosten vom Arbeitgeber getragen werden. Findet die Weiterbildung in der Freizeit statt und/oder müssen die Zusatzkosten selber getragen werden, so verringert sich die berufliche Weiterbildungsbereitschaft. In Häufigkeiten ausgedrückt bedeutet dies, dass mehr als 70% der jungen Erwachsenen bereit sind, sich weiterzubilden, auch wenn die Weiterbildung in der Freizeit stattfindet, sofern sie vom Arbeitgeber bezahlt wird (vgl. Abbildung 24). Deutlich weniger, allerdings immer noch beachtliche 45%, würden sich auch dann beruflich weiterbilden, wenn die Weiterbildung in der Freizeit stattfände und diese selber finanziert werden müsste. 48% würden sich auch selbstständig und selbstorganisiert in ihrer Freizeit weiterbilden.

¹⁶¹ Das Konstrukt „Extrinsische Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck“ wurde rekodiert.

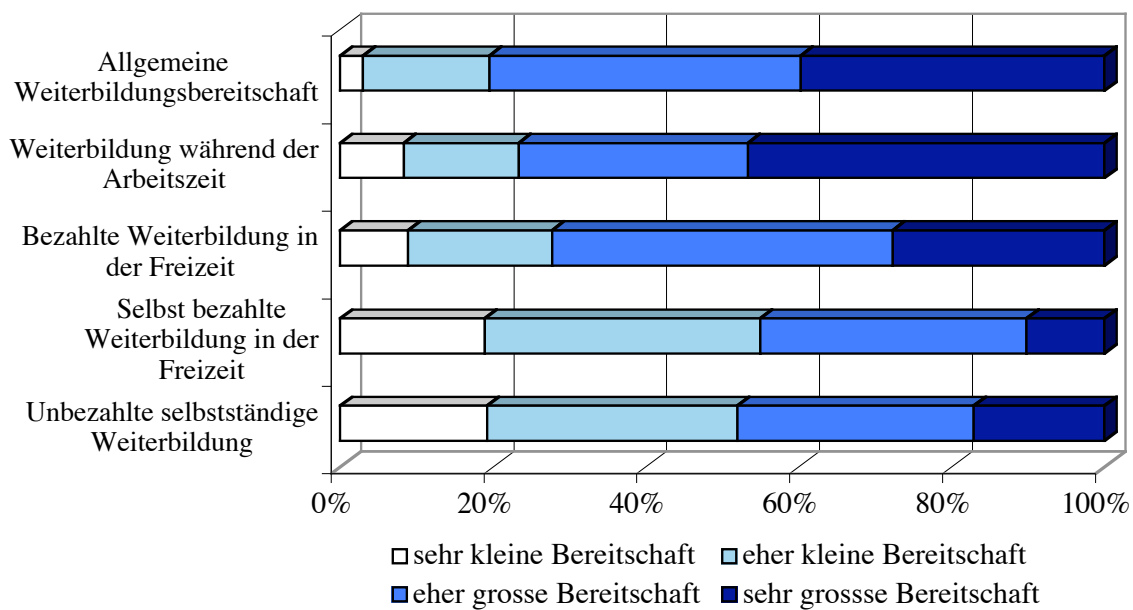


Abbildung 24: Allgemeine Weiterbildungsbereitschaft und Weiterbildungsbereitschaft unter unterschiedlichen Bedingungen (Jugendstichprobe $N=1'520$).

Werden die Motive für die Weiterbildung betrachtet, so zeigt sich, dass die Befragten sich mehrheitlich aus Gründen weiterbilden, die sich aus ihrer beruflichen Arbeit ergeben ($M=3.51$, $SD=.52$) und weniger, weil sie damit materielle Ziele verfolgen ($M=2.83$, $SD=.72$) (vgl. Tabelle 36). Motive wie äusserer Druck spielen kaum eine Rolle ($M=1.53$, $SD=.56$). Nur vereinzelte Befragte (6.7%) sind auf äusseren Druck angewiesen, damit sie sich beruflich weiterbilden (vgl. Abbildung 25).

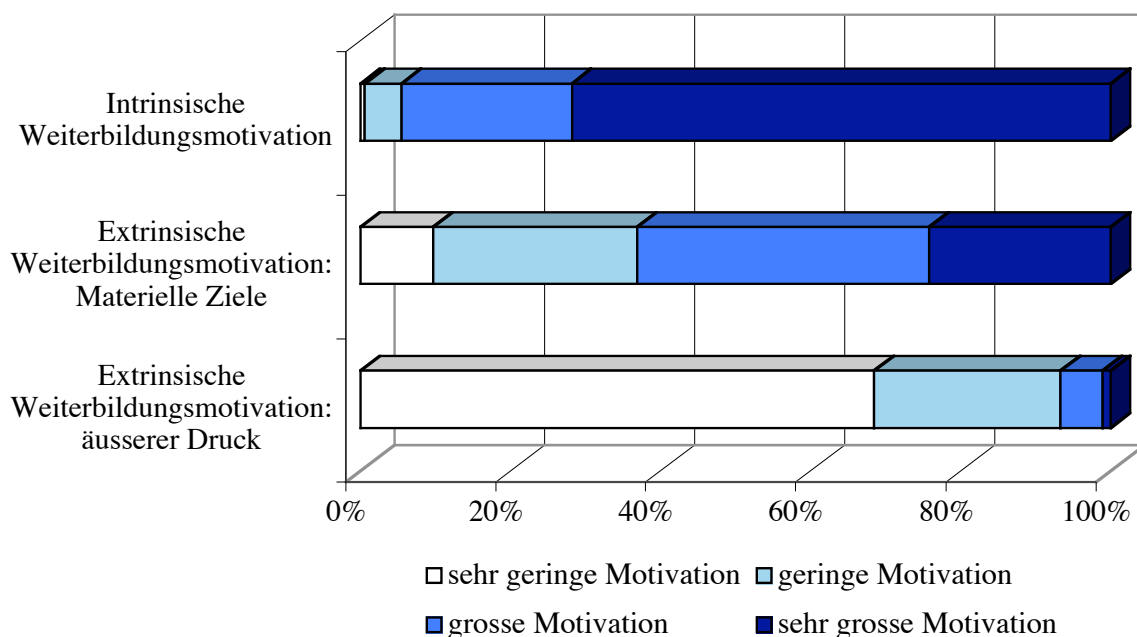


Abbildung 25: Weiterbildungsmotivation der jungen Erwachsenen (Jugendstichprobe N=1'448).

Personen, die sich intrinsisch motiviert weiterbilden, sind nicht auf äusseren Druck angewiesen¹⁶² und befolgen meistens auch materielle Ziele¹⁶³.

5.5.5.2 Bildungsspezifische, sozioökonomische und geschlechtsspezifische Unterschiede

Unabhängig von den Rahmenbedingungen, unter welchen die beruflichen Weiterbildungen stattfinden, sind die jungen Erwachsenen mit höherem Bildungsabschluss stärker bereit, sich weiterzubilden, als solche mit geringerem Bildungsabschluss.¹⁶⁴ Sie schreiben der beruflichen Weiterbildung auch eine grössere Notwendigkeit zu.

Der eigene Bildungsabschluss der Befragten erweist sich im Zusammenhang mit allen Weiterbildungstypen als bedeutend.

Den grössten Effekt erzielt der eigene Bildungsabschluss auf die selber finanzierte, in der Freizeit stattfindende selbstständige Lernaktivität (vgl. dazu Abbildung 25). Junge Erwachsene, die eine 1- bis 2-jährige oder 3- bis 4-jährige Berufslehre absolviert haben, sind

¹⁶² Pearson $r=-.30$, $p<.001$

¹⁶³ Pearson $r=.29$, $p<.05$

¹⁶⁴ Bei der Berechnung des bildungsspezifischen Effektes wurden das Geschlecht und die Nationalität kontrolliert.

Allgemeine Weiterbildungsbereitschaft: $F=15.97$, $df=3/1'259$, $p<.001$

Notwendigkeit der beruflichen Weiterbildung: $F=13.85$, $df=3/1'241$, $p<.001$

Weiterbildung während der Arbeitszeit: $F=4.67$, $df=3/1'241$, $p<.05$

Bezahlte Weiterbildung in der Freizeit: $F=7.79$, $df=3/1'232$, $p<.001$

Selbst bezahlte Weiterbildung in der Freizeit: $F=8.25$, $df=3/1'231$, $p<.001$

Selbstständige Weiterbildung in der Freizeit: $F=21.98$, $df=3/1'235$, $p<.001$

bedeutend weniger bereit, sich in der Freizeit selbstständig weiterzubilden als junge Erwachsene mit höherem Bildungsabschluss.

Befragte mit höherem Bildungsabschluss bilden sich vermehrt intrinsisch motiviert weiter. Extrinsische Motive hingegen werden von jungen Erwachsenen mit verschiedenen Bildungsabschlüssen gleichermaßen befolgt (vgl. Abbildung 26).¹⁶⁵

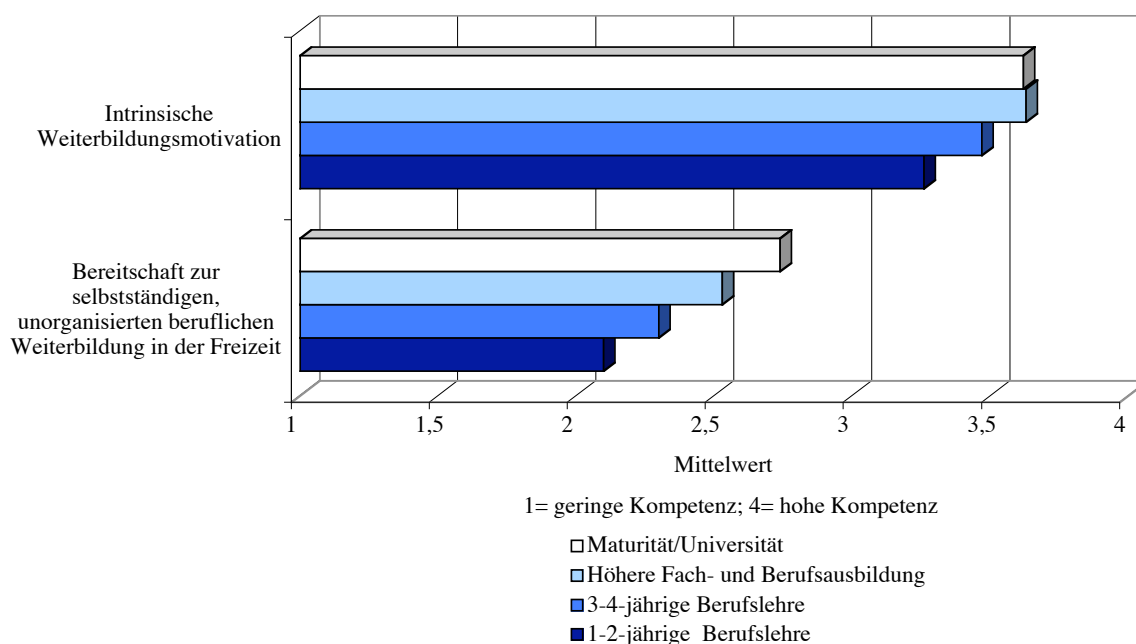


Abbildung 26: Intrinsische Weiterbildungsmotivation und Bereitschaft, sich in der Freizeit weiterzubilden, gruppiert nach Ausbildungsabschluss (Jugendstichprobe N=1'182).

Wird anstelle des eigenen Bildungsabschlusses der Effekt des Bildungsabschlusses der Mutter oder des Vaters auf die Weiterbildungsbereitschaft, die Weiterbildungstypen und die Weiterbildungsmotivation der Befragten überprüft, so verhalten sich die Effekte fast ausnahmslos wie beim eigenen Bildungsabschluss.

Die Frauen und Männer zeigen in gleichem Masse Weiterbildungsbereitschaft und schätzen die Notwendigkeit der beruflichen Weiterbildung gleich ein.

Beide Gruppen sind gleichermaßen bereit, sich während der Arbeitszeit und ohne Lohneinbusse weiterzubilden. Eine unterschiedliche Weiterbildungsbereitschaft zeichnet sich dagegen dann ab, wenn die Weiterbildung in der Freizeit stattfindet. Wird die Abbildung 27 betrachtet, so zeigt sich, dass die Bereitschaft der Männer, sich in der Freizeit weiterzubilden, bedeutend geringer ist als diejenige der Frauen. Weiter zeichnet sich ab, dass die Frauen im Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildung vermehrt intrinsische Motive befolgen, seltener dagegen extrinsische.¹⁶⁶

¹⁶⁵ Bei der Berechnung des bildungsspezifischen Effektes wurden das Geschlecht und die Nationalität kontrolliert.

Intrinsische Weiterbildungsmotivation: $F=22.43$, $df=3/1267$, $p<.001$

¹⁶⁶ Weiterbildungstyp: bezahlte berufliche Weiterbildung während der Freizeit: $F=9.91$, $df=3/1'234$, $p<.01$

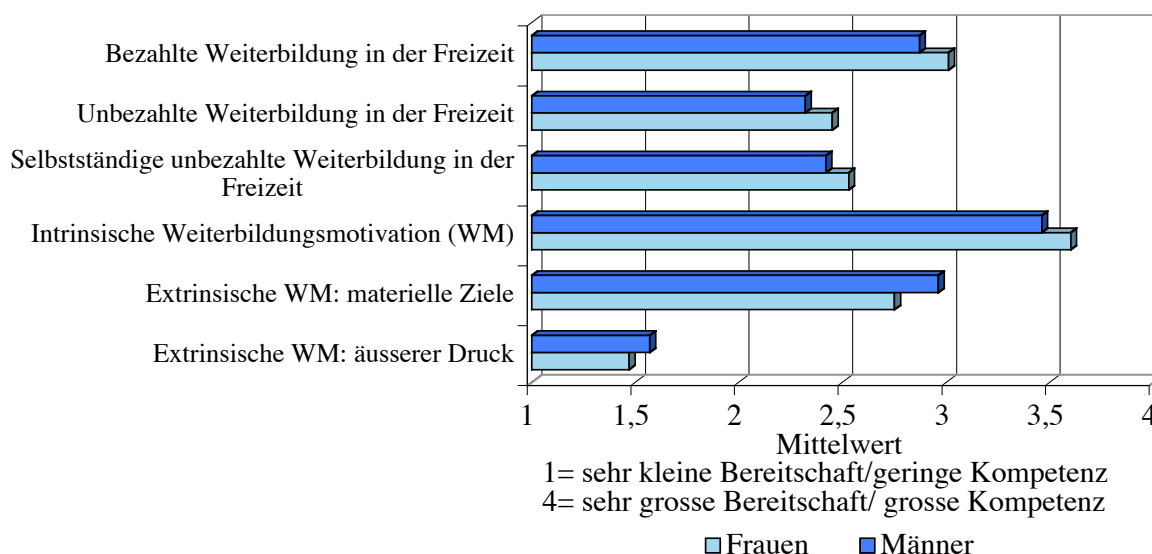


Abbildung27: Bereitschaft zur selbstständigen Weiterbildung in der Freizeit und intrinsische Weiterbildungsmotivation nach Geschlecht (Jugendstichprobe N=1'181).

5.5.5.3 Sprachregionale und kantonale Unterschiede

Im Folgenden wird anhand der Rekrutenstichprobe genauer untersucht, ob sich bezüglich der allgemeinen Weiterbildungsbereitschaft, der Notwendigkeit der Weiterbildung und der verschiedenen Weiterbildungsmotivationen Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachregionen¹⁶⁷ bzw. den Kantonen zeigen.

Die jungen Erwachsenen der verschiedenen Sprachregionen unterscheiden sich bezüglich der Weiterbildungsbereitschaft, der Beurteilung der Notwendigkeit und dem Ausmass, mit welchem sie intrinsischen und extrinsischen Weiterbildungsmotiven zustimmen.¹⁶⁸

In der Abbildung 28 wird deutlich, dass die deutschsprachigen und die italienischsprachigen jungen Männer eine recht grosse Bereitschaft zeigen, sich beruflich weiterzubilden. Die Französischsprachigen dagegen sind weniger bereit, sich beruflich weiterzubilden.

Im Unterschied dazu schreiben die französischsprachigen jungen Männer der beruflichen Weiterbildung eine grössere Notwendigkeit zu als dies diejenigen der anderen beiden Sprachregionen tun.

Weiterbildungstyp: selbst bezahlte berufliche Weiterbildung in der Freizeit: $F=10.24$, $df=3/1'233$, $p<.05$

Weiterbildungstyp: selbstständige Weiterbildung in der Freizeit: $F=23.65$, $df=3/1'237$, $p<.05$

Intrinsische Weiterbildungsmotivation: $F=28.16$, $df=3/1269$, $p<.001$

Extrinsische Weiterbildungsmotivation: materielle Ziele: $F=13.79$, $df=3/1266$, $p<.001$

Extrinsische Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck: $F=7.90$, $df=3/1270$, $p<.01$

¹⁶⁷ Für die Berechnung des sprachregionalen Effektes wurden das Geschlecht, der Bildungsabschluss sowie die Nationalität kontrolliert.

¹⁶⁸ Allgemeine Weiterbildungsbereitschaft: $F=304.70$, $df=2/19'157$, $p<.001$

Notwendigkeit der Weiterbildung: $F=13.04$, $df=2/19'449$, $p<.001$

Extrinsische Weiterbildungsmotivation: materielle Ziele: $F=24.68$, $df=2/19'616$, $p<.001$

Extrinsische Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck: $F=26.26$, $df=2/19'620$, $p<.001$

Intrinsische Weiterbildungsmotivation: $F=7.63$, $df=2/19'583$, $p<.001$

Im Vergleich zu den Männern der anderen beiden Sprachregionen stimmen die italienischsprachigen sowohl den Weiterbildungsmotiven „materielle Ziele“ als auch „äusserer Druck“ vermehrt zu.

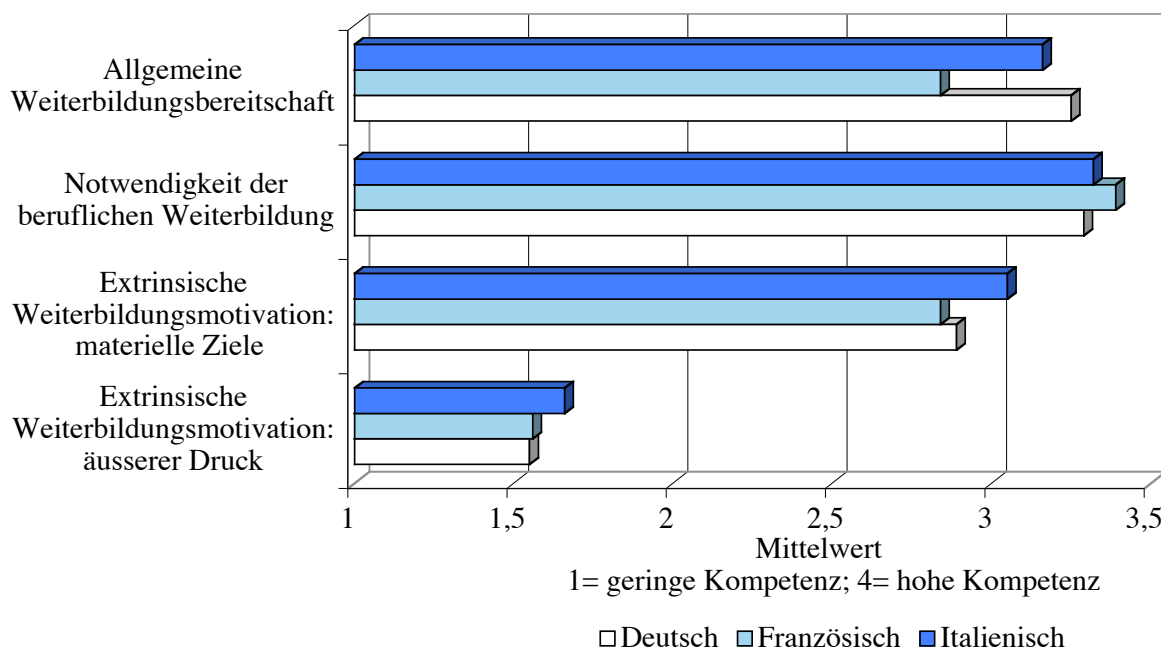


Abbildung 28: Allgemeine Weiterbildungsbereitschaft, Notwendigkeit der Weiterbildung und extrinsische Weiterbildungsmotivationen von jungen Männern verschiedener Sprachregionen (Rekrutenstichprobe N=20'531).

Kantonale Unterschiede zeichnen sich bezüglich der allgemeinen Weiterbildungsbereitschaft, der Notwendigkeit, der beiden extrinsischen Motivationen sowie der intrinsischen Motivation ab.¹⁶⁹

Die stärksten kantonalen Effekte zeigen sich bezüglich allgemeiner Weiterbildungsbereitschaft, der Notwendigkeit und der intrinsischen Weiterbildungsmotivation.

In der Abbildung 29 wird ersichtlich, dass die Befragten sämtlicher französischsprachiger Kantone am wenigsten bereit sind, sich in den ersten fünf Jahren nach Berufsabschluss beruflich weiterzubilden.

¹⁶⁹ Allgemeine Weiterbildungsbereitschaft: $F=31.94$, $df=26/19'611$, $p<.001$
 Notwendigkeit der beruflichen Weiterbildung: $F=4.09$, $df=26/19'611$, $p<.001$
 Intrinsische Weiterbildungsmotivation: $F=3.86$, $df=26/19'611$, $p<.001$
 Extrinsische Weiterbildungsmotivation: Materielle Ziele: $F=6.44$, $df=26/19'611$, $p<.001$
 Extrinsische Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck: $F=3.52$, $df=26/19'611$, $p<.001$

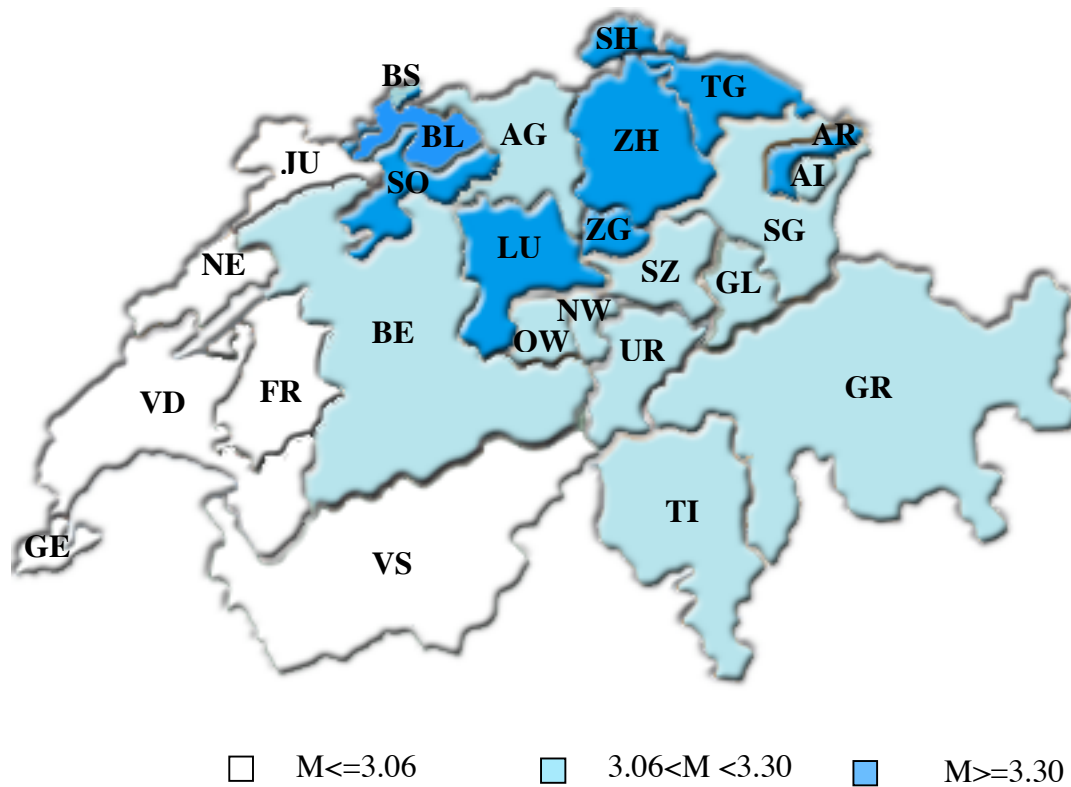
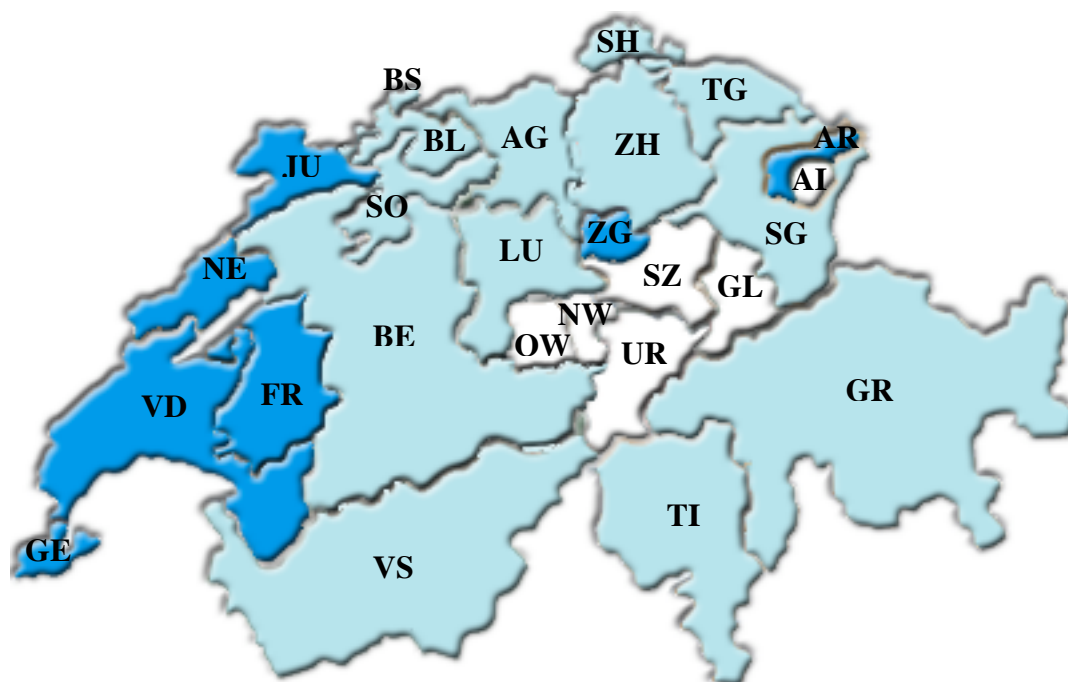


Abbildung 29: Allgemeine Weiterbildungsbereitschaft der jungen Männer: Mittelwerte aggregiert auf Kantonsebene (Rekrutenstichprobe) ($N=19'640$).

Rekruten verschiedener französischsprachiger Kantone sowie solche der Kantone Zug und Appenzell Ausserrhoden sind in einem ausgeprägteren Ausmass der Überzeugung, dass die berufliche Weiterbildung in den ersten fünf Jahren nach Berufsabschluss notwendig ist (vgl. Abbildung 30).



□ $M \leq 3.23$ □ $3.23 < M < 3.40$ □ $M \geq 3.40$

1=geringe Notwendigkeit; 4=grosse Notwendigkeit

Abbildung 30: Notwendigkeit der beruflichen Weiterbildung der jungen Männer: Mittelwerte aggregiert auf Kantonsebene (Rekrutenstichprobe) (N=19'640).

Wie bereits erwähnt, bilden sich junge Männer verschiedener Sprachregionen, nicht aber verschiedener Kantone, in gleichem Masse aus intrinsischen Motiven beruflich weiter. In der Abbildung 31 wird deutlich, dass bei jungen Männern der Kantone Tessin, Luzern, Solothurn, Genf, Zürich, Zug und Appenzell Ausserrhoden im Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildung intrinsische Motive eine zentralere Rolle spielen als bei jungen Männern der anderen Kantone. Junge Erwachsene des Kantons Wallis, Appenzell Innerrhoden sowie verschiedener Kantone der Innerschweiz (Uri, Obwalden, Nidwalden und Schwyz) beabsichtigen in einem geringeren Ausmass als solche der anderen Kantone, mit der beruflichen Weiterbildung zukünftig eine spannende und abwechslungsreiche Berufstätigkeit anzustreben (intrinsische Weiterbildungsmotivation).

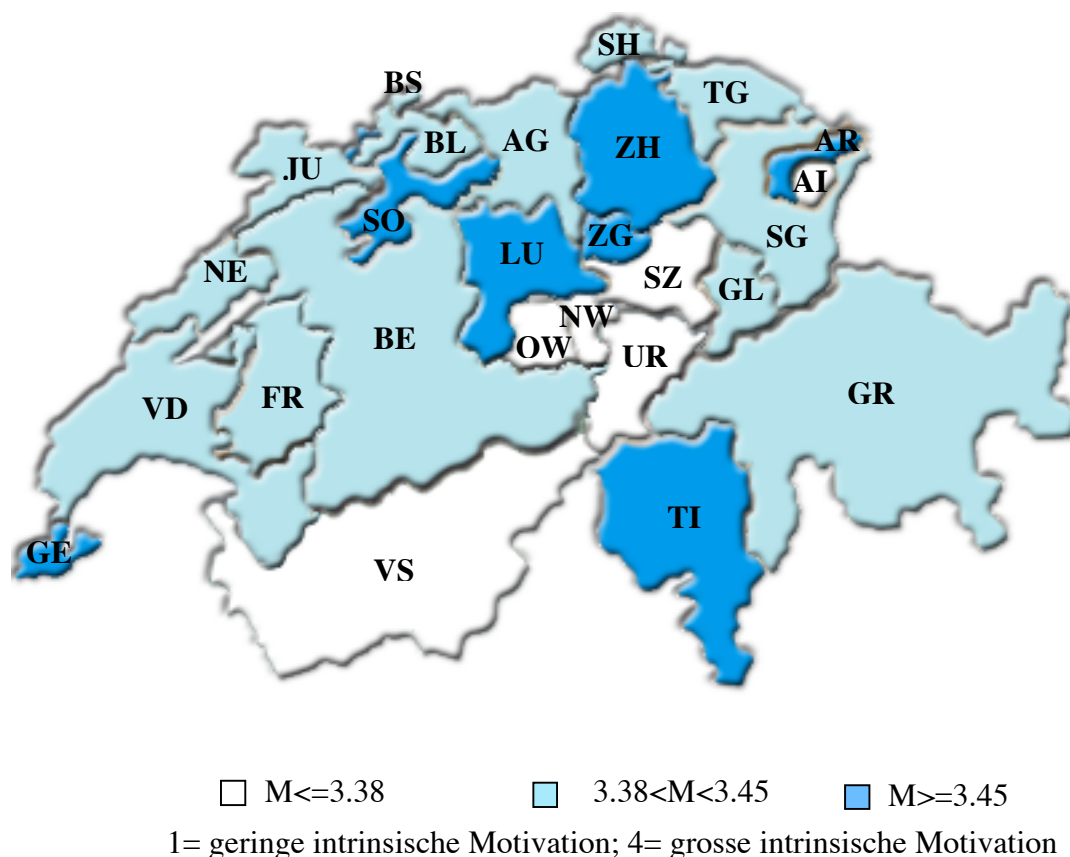


Abbildung 31: Intrinsische Weiterbildungsmotivation der jungen Männer: Mittelwerte aggregiert auf Kantonsebene (Rekrutenstichprobe) ($N=19'640$).

5.5.5.4 Zusammenhang zwischen dem kooperativen Lernen und der Weiterbildung

Sowohl kooperative Erfahrungen in der 7. bis 9. Klasse als auch solche in der nachobligatorischen Schulzeit stehen kaum in einem bedeutenden Zusammenhang mit der Weiterbildungsbereitschaft, der Notwendigkeit der Weiterbildung noch mit den verschiedenen Weiterbildungsmotiven.

Signifikante, allerdings geringe Zusammenhänge zeigen sich bezüglich den kooperativen Erfahrungen insgesamt und der allgemeinen Weiterbildungsbereitschaft, der intrinsischen Motivation und der extrinsischen Druckmotivation.¹⁷⁰ Junge Erwachsene, welche insgesamt gute Erfahrungen mit der Zusammenarbeit gemacht haben, verfügen über eine grössere Weiterbildungsbereitschaft, sind intrinsisch motivierter und weniger auf äusseren Druck angewiesen.

5.5.5.5 Zusammenhang zwischen den Mitentscheidungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz und der Weiterbildung

Junge Erwachsene, welche die Möglichkeit haben, sich am Arbeitsplatz bei Entscheidungsprozessen zu beteiligen, bilden sich vermehrt aus eigenem Antrieb weiter.¹⁷¹

¹⁷⁰ Zusammenhang zwischen bisherigen Erfahrungen bei der Kooperation und der allgemeinen Weiterbildungsbereitschaft (Pearson $r=.11$, $p<.001$), der intrinsischen Weiterbildungsmotivation (Pearson $r=.13$, $p<.001$) und der extrinsischen Druckmotivation (Pearson $r=-.33$, $p<.001$)

¹⁷¹ Korrelation zwischen Arbeitszufriedenheit „selbstständig entscheiden“ und intrinsischer Weiterbildungsbereitschaft: Pearson $r=.13$, $p<.001$.

¹⁷¹ Korrelation zwischen Arbeitszufriedenheit (Partizipationsmöglichkeiten bei Entscheidungen) und intrinsischer Weiterbildungsmotivation: Pearson $r=.14$, $p<.001$.

Junge Männer, die am Arbeitsplatz ziemlich selbstständig arbeiten können, sind auch vermehrt bereit, sich beruflich weiterzubilden.¹⁷²

5.5.5.6 Vorhersage der beruflichen Weiterbildungsbereitschaft

In der untenstehenden Tabelle werden die Ergebnisse der Vorhersage¹⁷³ der Weiterbildungsbereitschaft dargestellt. Berechnet wird die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsbereitschaft, d.h. die Wahrscheinlichkeit zur Gruppe derjenigen mit einer hohen respektive zur Gruppe mit einer tiefen Weiterbildungsbereitschaft zu gehören in Abhängigkeit der demographischen Variablen Geschlecht, Bildung, Sprachfertigkeit sowie der Kompetenzen Zusammenarbeit, Selbstständigkeit, Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeit, Kontingenzüberzeugung und politisches Interesse. Im theoretischen Teil wird die Wahl der unabhängigen Faktoren begründet.

Tabelle 37: Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbereitschaft: Ergebnisse der logistischen Regression (N=8'721).

Variablen	Beta	SD	Wald-Test	Signifikanz	Exp(Beta)	95% Konfidenzintervall für Exp(Beta)	
						Unter- grenze	Ober- grenze
Geschlecht ^{a)}	-.21	.24	.80	.370	.81	.51	1.29
Bildungsniveau	.27	.05	32.64	.000	1.30	1.19	1.43
Bildung des Vaters	.16	.05	11.57	.001	1.18	1.07	1.29
Sprachfertigkeit	.05	.06	.81	.368	1.05	.94	1.18
Zusammenarbeit	.18	.08	5.21	.023	1.20	1.03	1.41
Selbstständigkeit	.18	.08	5.72	.017	1.20	1.03	1.39
Leistungsmotivation	.77	.09	77.94	.000	2.16	1.82	2.56
Selbstwirksamkeit	.27	.09	8.96	.003	1.31	1.10	1.57
Kontingenzüberzeugung	.45	.09	25.51	.000	1.57	1.32	1.86
Politisches Interesse	.54	.07	64.51	.000	1.71	1.50	1.95
(Konstante)	-7.43	.75	99.21				

Anmerkungen: N = 8'721

$\chi^2 = 618.32$, $p < .00$; $R^2 = .18$

^{a)} Frauen sind mit dem Wert 1, Männer mit 2 codiert

Die Variablen scheinen insgesamt relativ gut zwischen den beiden Gruppen zu unterscheiden. Die Varianzaufklärung ist mit knapp 20% nicht ganz zufriedenstellend. Wird die Vorhersage der Gruppenzugehörigkeit betrachtet, zeigt sich, dass Personen, die kaum bereit sind sich weiterzubilden, nur zu 50% richtig zugeordnet werden können. Bei denjenigen Personen, die eine hohe Weiterbildungsbereitschaft aufweisen, kann die Wahrscheinlichkeit der Gruppenzugehörigkeit mit 90% gut eingeschätzt werden. Über alle Personen hinweg beträgt die Anzahl, welche richtig klassifiziert werden kann, 75%.

¹⁷² Korrelation zwischen Arbeitszufriedenheit (Zufriedenheit mit Selbstständigkeit und Verantwortung) und allgemeiner Weiterbildungsbereitschaft: Pearson $r = .13$, $p < .001$.

¹⁷³ Die Vorhersage wurde mit Hilfe einer logistischen Regressionsanalyse berechnet.

Die obige Tabelle zeigt die Regressionskoeffizienten (Beta), die Wald-Statistik, die „odd ratios“ (Exp Beta)¹⁷⁴ sowie das dazugehörige Konfidenzintervall für 95%. Gemäss der Wald-Statistik tragen alle Variablen ausser dem Geschlecht und der Sprachfertigkeit zur Vorhersage der beruflichen Weiterbildungsbereitschaft bei. Die überfachlichen Kompetenzen „Zusammenarbeit“, „Selbstständigkeit“, „Leistungsmotivation“, „Selbstwirksamkeit“, „Kontingenzüberzeugung“ und „politisches Interesse“ leisten alle einen signifikanten Beitrag, wohingegen bei den demographischen Variablen nur das eigene Bildungsniveau und dasjenige des Vaters ein Vorhersagekraft haben.

Ein Grund für die unzufriedenstellende Vorhersage der Gruppenzugehörigkeit liegt in der Dichotomisierung der Variable „allgemeine Weiterbildungsbereitschaft“. Personen im mittleren Bereich der Verteilung werden in die beiden Gruppen (geringe versus hohe Weiterbildungsbereitschaft) eingeteilt, obschon sie sich in ihrer Weiterbildungsbereitschaft kaum voneinander unterscheiden. Aus diesem Grunde wird eine weitere logistische Regression mit zwei Extremgruppen durchgeführt.¹⁷⁵ Das Modell vermag nun insgesamt rund 60% der Varianz aufzuklären ($R^2=58\%$). Die Personen können in diesem Modell zu rund 90% richtig klassifiziert werden, wobei vor allem diejenigen besser klassifiziert werden können, die eine geringe Weiterbildungsbereitschaft aufweisen. Da die Prädiktoren abgesehen vom Bildungsniveau des Vaters, das in diesem Modell kein signifikanter Einflussfaktor mehr darstellt, mit ungefähr dem selben Vorhersagewert ins Modell eingehen, werden die Resultate des zweiten Modelles nicht zusätzlich dargestellt.

5.5.6 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Kapitel wurde die Weiterbildungsbereitschaft von jungen Erwachsenen am Übergang zwischen (Berufs-)Ausbildung und Erwerbsleben beschrieben. Die vorstehende Auswertung zeigt, dass die jungen Erwachsenen in der Schweiz über eine hohe Weiterbildungsbereitschaft verfügen und es für notwendig halten, sich in den ersten fünf Jahren nach der (Berufs-)Ausbildung weiterzubilden. Dies lässt sich mit den Erkenntnissen von Eckert et al. (1992) vergleichen, welche eine hohe Weiterbildungsbereitschaft bei jungen Erwachsenen am Ende der Berufsausbildung feststellten.

Wie bereits Buchmann et al. (1999) und Schröder-Naef (1997) nachgewiesen haben, bilden sich Personen mit höherem Bildungsniveau vermehrt weiter. Die in dieser Studie befragten jungen Erwachsenen mit höherem Bildungsabschluss zeigen eine grössere Weiterbildungsbereitschaft und erachten diese als notwendiger. Sie sind auch vermehrt bereit, sich in ihrer Freizeit weiterzubilden. Da sie sich auch selbstständig in ihrer Freizeit weiterzubilden vermögen, sind sie weniger auf organisierte Weiterbildungsveranstaltungen angewiesen. Bildungsspezifische Unterschiede zeigen sich ebenfalls bezüglich der Weiterbildungsmotive. Personen mit höherem Bildungsabschluss bilden sich vermehrt durch Eigeninitiative und weniger durch Druck von aussen weiter. Dagegen befolgen alle jungen Erwachsenen im Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildung in ähnlichem Ausmass materielle Ziele.

Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich bezüglich Weiterbildungsmotiven und Weiterbildungstypen, nicht aber bezüglich der allgemeinen Weiterbildungsbereitschaft oder bezüglich deren Notwendigkeit. Frauen stimmen häufiger intrinsischen Motiven zu als Männer, dagegen spielen für sie extrinsische Motive eine geringere Rolle. Dies könnte darauf hinweisen, dass für Frauen Aufstiegsmöglichkeiten und grösseres Einkommen generell von

¹⁷⁴ Odd ratio bedeutet Chancenverhältnis. Gemeint ist damit die Wahrscheinlichkeit, in die eine respektive die andere Gruppe zu fallen, wenn der Prädiktorwert um den Wert 1 erhöht wird (Backhaus et al., 2000).

¹⁷⁵ 1=sehr kleine versus 4=sehr grosse Weiterbildungsbereitschaft

geringerer Bedeutung sind als für Männer. Frauen sind auch weniger auf äusseren Druck angewiesen, damit sie sich weiterbilden. Bezüglich Einstellungen und Motiven bringen Frauen für die berufliche Weiterbildung optimale Voraussetzungen mit. Dennoch zeigt die Realität, dass die Frauen seltener berufliche Weiterbildung nutzen können, da sie bedeutend weniger Zugangschancen zu beruflichen Weiterbildungen haben als Männer (Buchmann et al., 1999). Frauen sind dagegen bei allgemeinbildenden Weiterbildungsthemen vermehrt vertreten als Männer (Bundesamt für Statistik, 2001; Tippelt, 2000).

Unabhängig von der Sprachregion spielen intrinsische Motive im Zusammenhang mit der Weiterbildungsbereitschaft eine wichtige Rolle.

Sprachregionale Unterschiede dagegen zeichnen sich bezüglich der allgemeinen Weiterbildungsbereitschaft, deren Notwendigkeit und der extrinsischen Weiterbildungsmotivationen ab. Junge Männer der deutschsprachigen und der italienischsprachigen Schweiz zeigen eine recht grosse Weiterbildungsbereitschaft, wohingegen diejenigen der französischsprachigen Schweiz weniger bereit sind, sich beruflich weiterzubilden. Die französischsprachigen Befragten dagegen schreiben der beruflichen Weiterbildung die grösste Notwendigkeit zu. Junge Männer verschiedener französischsprachiger Kantone sowie solche der Kantone Zug und Appenzell Ausserrhoden beurteilen die berufliche Weiterbildung als am notwendigsten.

Befragte aller drei Sprachregionen bedürfen im Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildung kaum des äusseren Druckes. Italienischsprachige stimmen Druckmotiven am ehesten zu.

Kooperative Erfahrungen während der 7. bis 9. Klasse sowie solche in der nachobligatorischen Schulzeit stehen kaum in einem Zusammenhang mit der Weiterbildungsbereitschaft, der Notwendigkeit und den Weiterbildungsmotiven.

Bedeutende, allerdings geringe Zusammenhänge zeigen sich dagegen bezüglich der kooperativen Erfahrungen insgesamt und der Weiterbildung. Junge Erwachsene, welche insgesamt gute Erfahrungen mit der Zusammenarbeit gemacht haben, sind vermehrt zur beruflichen Weiterbildung bereit, zeigen sich vermehrt intrinsisch motiviert und bedürfen weniger des äusseren Druckes, um sich weiterzubilden.

Es wurde gezeigt, dass neben dem individuellen Merkmal Bildungshintergrund auch die überfachlichen Kompetenzen Leistungsmotivation, politisches Interesse, Kontingenzüberzeugung, Selbstwirksamkeit, Selbständigkeit, aber auch Kooperationsfähigkeit zur Erklärung der Weiterbildungsbereitschaft beitragen. Die Varianzaufklärung, die in dieser Untersuchung 20% respektive 60% beträgt, kann in Anbetracht der vielen weiteren Bedingungen zur Weiterbildungsbereitschaft – zu erwähnen seien hier vor allem strukturelle Bedingungen oder Faktoren wie Berufsstatus – als gut respektive zufriedenstellend erachtet werden.

Dass der Bildungshintergrund ein zentraler Faktor sowohl für die Weiterbildungsbereitschaft als auch für die Teilnahme darstellt, stimmt mit den Ergebnissen aus anderen Studien überein (Bundesamt für Statistik, 1993, 2001; Buchmann et al., 1999; Schröder-Naef, 1997). Während Buchmann et al. (1999) und Schröder-Naef (1997) den Bildungsstand als wesentlichen Faktor für die Weiterbildungsbeteiligung erwähnen, scheint in der vorliegenden Studie die soziale Herkunft im Zusammenhang mit der Weiterbildungsbereitschaft weniger Bedeutung zu haben. Eine ähnliche Tendenz zeigt sich im Hinblick auf Geschlechtsunterschiede. Tatsache ist, dass Frauen bedeutend weniger an beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen (Bundesamt für Statistik, 1993), obschon sie offensichtlich nicht weniger motiviert dazu sind. Auch in der IALS-Studie (International Adult Literacy Survey, 1998) stellte das Geschlecht

keinen wesentlichen Prädiktor dar. Dies wurde dahingehend gedeutet, dass das Geschlecht nur bei der Vorhersage der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung von Bedeutung ist, nicht aber im Hinblick auf die Teilnahme an allgemeinen Weiterbildungskursen (Bieri et al., 1998). Die Sprachfähigkeit hat sich in dieser Studie nicht als bedeutender Faktor erwiesen. Dies ist in dem Sinne erfreulich, dass auch sprachlich weniger geübte junge Erwachsene (in der vorliegenden Studie in den meisten Fällen Fremdsprachige) eine vergleichbar hohe Weiterbildungsbereitschaft aufweisen. Gleichzeitig muss aber erwähnt werden, dass Fremdsprachige deutlich weniger an Weiterbildungen teilnehmen (Bieri et al., 1998; Bundesamt für Statistik, 1993).

Überraschend ist, dass die Leistungsmotivation, das politische Interesse und die Kontingenzüberzeugung neben dem Bildungshintergrund einen grossen Erklärungswert haben. In Studien zur Weiterbildungsteilnahme wird immer wieder deutlich, dass ein geringes Bildungsniveau einer der wesentlichsten „Deterrents“ respektive Barrieren für eine Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten darstellt (Bundesamt für Statistik, 1993; Valentine & Darkenwald, 1990). Dieses Resultat ist konsistent mit den Ergebnissen der IALS-Studie (1998). Das generelle Interesse an Tagesaktualitäten erwies sich in der IALS-Studie als stärkster Prädiktor für die Vorhersage der Weiterbildungsteilnahme von Erwachsenen in der Schweiz (Bieri et al., 1998).

Genauso wichtig wie der erste Bildungsabschluss sind offenbar die Kompetenzen, die zusammenfassend als grundsätzliche „Erfolgsorientierung“ und Interesse an gesellschaftlichen Prozessen bezeichnet werden können. Die Tatsache, dass sich Selbstwirksamkeit, Selbstständigkeit, aber auch Zusammenarbeit, die auch in anderen Studien als bedeutende Vorhersagefaktoren genannt werden (Eckert et al., 1992) als bedeutungsvoll herauskristallisiert haben, unterstützen dieses Bild. Wer leistungs- und erfolgsorientiert, politisch interessiert und selbständig ist, sich selbst als wirksam erlebt und von sich glaubt, gut mit andern zusammenarbeiten zu können, zeigt eine bedeutend höhere Bereitschaft zur Weiterbildung und wird mit hoher Wahrscheinlichkeit an Weiterbildungen teilnehmen.

Wie lassen sich diese Ergebnisse interpretieren? Hat sich das Bild der neuen Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt im Bewusstsein der jungen Erwachsenen niedergeschlagen? Die Ergebnisse lassen vermuten, dass dies der Fall ist. Der hier beschriebene Typus der jungen Erwachsenen respektive des jungen Erwachsenen entspricht durchaus dem von Voss (2001) beschriebenen „Arbeitskraftunternehmer“. In der Folge von betrieblichen Veränderungen, die Baethge (1999) mit den Stichworten „Prozessorientierung“ und „Flexibilisierung“ umschreibt, braucht der „Arbeitskraftunternehmer“ genau die oben beschriebenen überfachlichen Kompetenzen, um eine grössere Verantwortung für den Einsatz der eigenen Arbeitskraft und für die eigene Arbeitsbiographie zu übernehmen.

Obschon die Mehrzahl der Befragten über optimale Kompetenzen im Bereich der Weiterbildung verfügt, darf dennoch nicht darüber hinweggesehen werden, dass gewisse Segregationstendenzen zwischen einzelnen Gruppen vorhanden sind. Die Schule, Erwachsenenbildungsinstitutionen und Betriebe sind somit gefordert, insbesondere diejenigen jungen Erwachsenen in ihrer Lernbereitschaft zu fördern, welche aufgrund ihrer bisherigen Erfahrung eine geringere Weiterbildungsbereitschaft und -motivation entwickelt haben. Zudem müssen die Rahmenbedingungen für die berufliche Weiterbildung respektive das lebenslange Lernen so optimiert werden, dass allen jungen Erwachsenen der Zugang zu beruflichen Weiterbildungsangeboten ermöglicht wird.

5.6 Erfahrungen mit dem kooperativen Handeln

Mit der Kooperation wird im Folgenden ein in der YAS-Studie ebenfalls erhobener Indikator für innovative Lehr- und Lernmethoden dargestellt. Sie gilt als empirisch nachgewiesene, viel versprechende Unterrichtsmethode, welche kognitive und soziale Kompetenzen zu fördern vermag. Deshalb werden theoretische und – soweit es die erfassten Items zulassen – empirische Beiträge abgebildet.

5.6.1 Einleitung

Kooperatives Lernen basiert auf dem Grundgedanken, dass sich Lernende in sozialer Auseinandersetzung Wissen aneignen. Dabei kommunizieren sie wechselseitig, arbeiten aktiv zusammen, verwirklichen gemeinsame Ziele und übernehmen Verantwortung für den gemeinsamen und den individuellen Lernprozess (Konrad & Traub, 2001; Konrad, 1998, S. 68). In neueren empirischen und theoretischen Beiträgen, die neben soziogenetischen und kognitiv-elaborativen Perspektiven auch soziokulturelle und situierte Ansätze einbeziehen, wird darauf hingewiesen, dass sich die Kooperation nicht nur im Zusammenhang mit der Verantwortung und dem Lernprozess als effektivvoll erweist, sondern auch im Zusammenhang mit dem Lernergebnis. In aktuellen Forschungsbeiträgen zur Wirkung der Kooperation auf das Lernergebnis werden neben dem individuellen Wissen auch die kollektive Wissenskonstruktion sowie das komplexe Zusammenspiel dieser beiden Konstruktionen genauer analysiert (Fischer, 2002, S. 119-134).

Das kooperative Lernen entspringt soziologischen und sozialpsychologischen Ansätzen (Terhart, 1997, S. 158-159). Den grossen Durchbruch erlebte der Ansatz in den 70er-Jahren, als der tradierte Unterrichtsstil grundsätzlich hinterfragt wurde. Standen in den Anfängen vor allem gruppendynamische Prozesse im Vordergrund, so ist heute, vor dem Hintergrund kognitionspsychologischer Erkenntnisse, vor allem die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand von Bedeutung.

Dem kooperativem Lernen werden verschiedene Vorzüge zugeschrieben (Konrad & Traub, 2001). So konnte zum Beispiel nachgewiesen werden, dass kooperatives Lernen positive Effekte auf die schulischen Leistungen, die Entwicklung von höheren Denkformen, das kritische Denken, das logische Schlussfolgern, die Kreativität, die Selbstachtung und die sozialen Fertigkeiten erzielt (Costa & O'Leary, 1992; Johnson & Johnson, 1992, S. 120-137). Dennoch muss berücksichtigt werden, dass nicht die Konzentration auf eine spezifische Unterrichtsmethode, sondern deren Vielfalt den guten Unterricht ausmacht (Terhart, 1997, S. 193; Gudjons, 1993, S. 49).

Ob nur guter kooperativer Unterricht zum erhofften Erfolg führt, respektive ob ein schlechter kooperativer Unterricht sogar schadet, ist aufgrund widersprüchlicher Forschungsbeiträge nicht abschliessend zu beantworten. Cohen (1994) ist der Ansicht, dass verschiedene Bedingungen des kooperativen Lernens erfüllt sein müssen, damit der Unterricht erfolgreich sein kann. Wird das kooperative Lernen nicht sorgfältig implementiert, so wird nicht nur kein zusätzlicher Lernerfolg erzielt, sondern die Schülerinnen und Schüler lernen dabei sogar weniger, als wenn sie alleine gelernt hätten (Klein, Erchul & Pridemore, 1994, S. 24-32). Renkl und Mandl (1995, S. 297) dagegen vertreten die Meinung, dass kooperatives Lernen auch dann wirksam sein kann, wenn nicht alle Bedingungen erfüllt sind.

Im Zusammenhang mit der Qualität der Durchführung von Kooperation weisen aktuelle Studien darauf hin, dass für das Erreichen der erwarteten Wirkungen von Kooperation nicht

nur die Qualität der Durchführung von kooperativem Lernen alleine notwendig ist, sondern dass zusätzlich entsprechende Rahmenbedingungen auf der Ebene von Unterricht und Schule gegeben sein müssen. Die Implementierung von Kooperation gelingt dann besser, wenn ein positives Klassenklima vorherrscht und sich die entsprechende Schule durch flexible Organisationsformen auszeichnet. Von Bedeutung ist auch die Einstellung von Klassenlehrpersonen und gesamtem Lehrerkollegium gegenüber dem kooperativen Lernen (Jürgen-Lohmann, Borsch & Giesen, 2002, S. 367-384; Shachar & Sharan, 1993, S. 54-70).

Dass die Rolle der Lehrperson im Zusammenhang mit der Qualität und der Wirksamkeit von Kooperation von zentraler Bedeutung ist, dafür machen sich Pauli und Reusser (2000, S. 421-441) stark. – Ein Faktor, der in der bisherigen Forschung kaum berücksichtigt wurde. Pauli und Reusser (ebd.) zeigen auf, dass die durch Kooperation beabsichtigte Förderung der Selbstständigkeit der Lernenden nicht in einem Widerspruch zum steuernden Eingreifen der Lehrperson steht. Die Lehrperson muss gerade auch beim kooperativen Lernen vielseitige Rollen erfüllen (z.B. Gestaltung der Lernsituation, Verhaltensmodell darstellen und Lerngerüst einnehmen, Lernberaterin etc.).

Im Zeitalter der wachsenden Digitalisierung und Vernetzung digitaler Systeme kommt der Kooperation auch im Zusammenhang mit den neuen Technologien vermehrt Bedeutung zu. Kooperatives Lernen in netzbasierter Umgebung stellt eine weitere, sehr vielseitige Umsetzungsmöglichkeit von Kooperation dar (z.B. E-Mail, News- und Chatgroups sowie Computer- und Videokonferenz). Sie unterscheidet sich zum Teil bezüglich Grenzen und Möglichkeiten von der direkten Kooperation, nicht aber bezüglich gelingender Implementierung, Wirkungsbereiche und Unterstützungsfunktion der Lehrperson. Im Bereich der Schule erweist sich das von Scardamalia und Bereiter (1994) entwickelte CSILE-System (Computer Supported International Learning Environment) als erfolgreiche Umsetzung von Kooperation in netzbasierten Umgebungen (Ertl, Reiserer & Mandl, 2002, S. 339-356; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2002, S. 50).

5.6.2 Aktueller Forschungsstand und Herleitung der Fragestellungen

Im Folgenden wird in einem ersten Teil der aktuelle Forschungsstand zur Kooperation im Unterricht dargestellt. Im Anschluss daran werden die Fragestellungen formuliert.

Häufigkeit der Durchführung von kooperativem Lernen

Laut einigen Studien wird im Unterricht noch immer eher selten kooperativ gelernt (Dann, Diegritz und Rosenbusch, 1999; Renkl & Mandl, 1995, S. 292; Dichanz & Schwittmann, 1986; Roterling-Steinberg & von Kügelgen, 1986). Hage (1985) weist für Schulen der Sekundarstufe I nach, dass bei 77% der beobachteten Schulen „Frontalunterricht“ durchgeführt wird, wohingegen der Gruppenunterricht einzig bei 7% der Schulen umgesetzt wird. Im Unterschied dazu berichten nur 4.5% der Mittelschülerinnen und Mittelschüler des Kantons Zürich, dass sie im Unterricht selten zusammenarbeiten. Knapp 50% erleben „oft“ kooperatives Lernen. Dabei zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Schulfächern. Am meisten wird in sportlich-musischen sowie in sprachlichen Fächern zusammengearbeitet (Maag Merki, 2002b, S. 73-74).

Gegen das kooperative Lernen werden verschiedene Gründe geltend gemacht (Terhart, 1997, S. 162). Am häufigsten werden befürchtete Probleme mit der Klassenführung, mangelnder Lernerfolg oder Kritik seitens der Lehrerkollegen und der Eltern genannt (Renkl & Mandl, 1995, S. 292). Konrad und Traub (2001) sind der Meinung, dass sich über die Einstellungen der Lehrpersonen hinaus vor allem die anspruchsvolle Anlage des kooperativen Lernens und die schulischen Rahmenbedingungen als hinderlich erweisen. Aus diesem Grund wird

gefordert, dass die Lehrpersonen in der Aus- und Fortbildung besser auf die anspruchsvolle Umsetzung des kooperativen Lernens vorbereitet werden sollen (Rosenbusch, Dann & Diegritz, 1991). Die gegebenen Strukturen, wie z.B. das umfassende Curriculum und der geringe Gestaltungsspielraum erschweren die Umsetzung dieser Lernform zusätzlich (Terhart, 1997, S. 162-163; Sharan & Shachar, 1994; Shachar & Sharan, 1993).

Geschlechts-, schulstufen- und schulartspezifische Unterschiede hinsichtlich des kooperativen Lernens

Geht man davon aus, dass Lehrpersonen, welche selber weniger kooperieren, in ihrem Unterricht auch seltener kooperatives Lernen initiieren, so muss in Anlehnung an die Studie von Schümer (1992) angenommen werden, dass junge Erwachsene mit tieferem Schulabschluss sowie Frauen im Unterricht eher in Gruppen lernen. Schümer (1992) weist nach, dass Lehrerinnen aller Schulstufen mehr Kooperationserfahrungen aufweisen als Lehrer, und dass mit zunehmender Schulstufe und zunehmendem Ausbildungsniveau die Häufigkeit der Zusammenarbeit der Lehrpersonen abnimmt. Dass in höheren Ausbildungsgängen, wie z.B. der Mittelschule, die Zusammenarbeit wenig gefördert wird, zeigt sich auch in der Mittelschulstudie (Maag Merki, 2002). Die Mittelschülerinnen und Mittelschüler erleben die Förderung bezüglich der Kooperationsfähigkeit insgesamt als eher genügend und je nach Fachbereich unterschiedlich. Am besten wird ihre Kooperationsfähigkeit in den sportlich-musischen und in den sprachlichen Fächern gefördert (Maag Merki, 2002b, S. 73-74).

In der PISA-Vertiefungsstudie (Baumert, Artelt, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Schümer, Stanat, Tillmann & Weiss, 2003), in welcher unter anderem die Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive erfasst wurde, konnten eindeutige Unterrichtsprofilunterschiede zwischen verschiedenen Schularten der Sekundarstufe I nachgewiesen werden (S. 73-75).

Länderspezifische und sprachregionale Unterrichtsprofile

Neben den schulstufenspezifischen Unterschieden konnte die PISA-Vertiefungsstudie (Baumert et al., 2003) auch länderspezifische Unterrichtsprofile nachweisen. Innerhalb Deutschland zeigten sich zwischen den verschiedenen Bundesländern allerdings keine länderspezifischen Unterrichtskulturen, sondern es wurde eine recht grosse Uniformität des Unterrichtes aus Sicht der Befragten beobachtet.

In der TIMS-Video-Studie (Reusser & Pauli, 2003), deren Stichprobe sich wie bei der PISA-Studie auf Jugendliche der Sekundarstufe I bezieht, zeigten sich trotz eines insgesamt homogenen Bildes bezüglich einzelner Unterrichtskriterien des Mathematikunterrichts länderspezifische Unterschiede (S. 35). Im Speziellen zeigten sich Unterschiede bezüglich des Unterrichtskriterium „Häufigkeit der im Unterricht durchgeführten Partner- und Gruppenarbeiten“. Lernende der 8. Klasse aus Australien, Japan und der Schweiz arbeiten deutlich mehr in Gruppen als solche aus Tschechien und Hongkong (ebd., S. 42). In der nationalen Auswertung der TIMS-Video-Studie (Reusser & Pauli, 2003) wiederum zeigten sich in den Sprachregionen der Schweiz insgesamt ähnliche Unterrichtsprofile, welche sich allerdings bezüglich der Merkmale „Unterrichtsgliederung“ und „Einsatzes von Unterrichtsmedien“ unterscheiden. Im Einsatz von Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeit unterscheiden sich die drei Sprachregionen kaum (ebd., S. 79-81).

Allgemeine Einstellung gegenüber dem kooperativen Lernen

Damit erfolgreich kooperiert werden kann, bedarf es nicht nur kooperativer Fähigkeiten, sondern ebenso einer entsprechenden positiven Einstellung gegenüber der Kooperation (Renkl & Mandl, 1995, S. 294; Cohen, 1993).

In der PISA-Studie (Zutavern & Brühwiler, 2002) wurde im Zusammenhang mit dem selbst-regulierten Lernen auch die Einstellung gegenüber dem kooperativen sowie dem wettbewerbsorientierten Lernen ermittelt. In der nationalen Studie zeigte sich, dass die Mehrzahl der 9. Klässlerinnen und 9. Klässler der Schweiz positiv eingestellt ist gegenüber dem kooperativen Lernen. Im internationalen Vergleich liegen sie damit im Durchschnitt. Deutlich negativ fällt dagegen die Einstellung gegenüber dem konkurrenzierenden Lernen aus. Ihm sind die Schweizer Jugendlichen im internationalen Vergleich deutlich negativer eingestellt. In sämtlichen Sprachregionen der Schweiz zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Einstellung gegenüber dem kooperativen respektive dem wettbewerbsorientierten Lernen. Mädchen bevorzugen das kooperative Lernen, wohingegen sich die Knaben als deutlich konkurrenzierender beschreiben (Zutavern & Brühwiler, 2002, S. 77-80).

Im Unterschied zu den Schülerinnen und Schülern ist nicht die Mehrzahl der Lehrpersonen positiv eingestellt gegenüber der Kooperation. Es scheint, als handle es sich bei dieser Unterrichtsmethode um eine Ideologie, denn die Lehrpersonen sind entweder klare Befürworter oder eindeutige Gegner (Zutavern & Perret-Clermont, 2000).

Zusammenhang zwischen dem kooperativen Lernen und der Fähigkeit zur Zusammenarbeit

In der Studie von Maag Merki (2002b, S. 70) konnte ein Zusammenhang zwischen kooperativen Erfahrungen im Unterricht und kooperativen Kompetenzen nachgewiesen werden. Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht vermehrt kooperativ lernen, beurteilen ihre Fähigkeit zur Zusammenarbeit als besser.

Renkl und Mandl (1995, S. 296) weisen in ihrem Beitrag auf die wechselseitige Wirkung des Zusammenhanges zwischen kooperativem Lernen im Unterricht und der Fähigkeit zur Zusammenarbeit hin. Zum einen fördert kooperatives Lernen die Fähigkeit zur Zusammenarbeit der Lernenden, zum anderen wird der Lehrperson die Einführung von kooperativem Lernen durch hohe kooperative Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erleichtert.

Im Ergebnisteil wird folgenden Fragen nachgegangen:

- Wie häufig wurde in der 7. bis 9. Klasse, respektive in der nachobligatorischen Schulzeit zusammengearbeitet?
- Wie beurteilen die Befragten die Häufigkeit der Zusammenarbeit?
- Wie erlebten sie die Unterstützung zur Förderung der Kooperationsfähigkeit in der 7. bis 9. Klasse sowie in der nachobligatorischen Schulzeit?
- Wie bewerten sie insgesamt ihre Erfahrungen mit der Zusammenarbeit?
- Zeigen sich geschlechtsspezifische oder bildungsspezifische Unterschiede zwischen der Häufigkeit, der Beurteilung der Häufigkeit oder der erlebten Unterstützung und der allgemeinen Erfahrung, und zwar während der 7. bis 9. Klasse sowie in der nachobligatorischen Schulzeit?
- Zeichnen sich sprachregionale und kantonale Unterschiede ab?
- Inwiefern können Zusammenhänge zwischen dem kooperativem Lernen in der 7. bis 9. Klasse, respektive während der nachobligatorischen Zeit, und der Fähigkeit zur Kooperation nachgewiesen werden?

5.6.3 Erhebungsinstrument

In dieser Studie wurden die jungen Erwachsenen nach der Häufigkeit der Kooperation in der 7. bis 9. Klasse sowie in der nachobligatorischen Schulzeit, der Beurteilung der Häufigkeit sowie der Förderung von dieser gefragt.

Tabelle 38: Übersicht über die Konstrukte zu Kooperationserfahrungen während und nach der obligatorischen Schulzeit (Jugendstichprobe N=1'458).

Kooperationserfahrungen	M	SD	Antwortskala
Häufigkeit der Zusammenarbeit in der 7. bis 9. Klasse	3.44	.85	1=nie 2=selten 3=manchmal 4=oft 5=sehr oft
Beurteilung der Häufigkeit der Zusammenarbeit	2.70	.67	1=viel zu wenig Zusammenarbeit 2=etwas zu wenig Zusammenarbeit 3=nicht zu viel und nicht zu wenig Zusammenarbeit 4=etwas zu viel Zusammenarbeit 5=viel zu viel Zusammenarbeit
Förderung der Zusammenarbeit durch die Lehrperson	3.25	.87	1=sehr schlecht 2=schlecht 3=genügend 4=gut 5=sehr gut
Häufigkeit der Zusammenarbeit nach der 9. Klasse	3.66	.99	1=nie 2=selten 3=manchmal 4=oft 5=sehr oft
Beurteilung der Häufigkeit der Zusammenarbeit	2.87	.64	1=viel zu wenig Zusammenarbeit 2=etwas zu wenig Zusammenarbeit 3=nicht zu viel und nicht zu wenig Zusammenarbeit 4=etwas zu viel Zusammenarbeit 5=viel zu viel Zusammenarbeit
Förderung der Zusammenarbeit durch die Lehrperson	3.55	.92	1=sehr schlecht 2=schlecht 3=genügend 4=gut 5= sehr gut
Erfahrungen im Bereich Zusammenarbeit insgesamt	3.94	.67	1=sehr schlecht 2=schlecht 3=mittelmässig 4= gut 5= sehr gut

5.6.4 Ergebnisse

5.6.4.1 Erfahrungen kooperativen Handelns in der Schulzeit und in der nachobligatorischen Schulzeit

Es wird nun die Frage beantwortet, wie häufig die jungen Erwachsenen in der obligatorischen Schulzeit und in der Ausbildungszeit Kooperation erfahren haben und wie sie diese beurteilen.

Die jungen Erwachsenen erlebten in der nachobligatorischen Schulzeit tendenziell häufiger Kooperation als während der 7. bis 9. Klasse. Sie fühlen sich dann besser gefördert und beurteilen die Häufigkeit der Zusammenarbeit als angemessener.

Wie in der Abbildung 32 zu sehen ist, kooperierten 50% der Befragten häufig¹⁷⁶ im Unterricht der 7. bis 9. Klasse. Während der Ausbildungszeit konnten 60% häufig Erfahrungen zur Zusammenarbeit sammeln. Sowohl während ihrer Schulzeit auf der Sekundarstufe I als auch in der Ausbildung kam je 13% kaum¹⁷⁷ je zum Zusammenarbeiten.

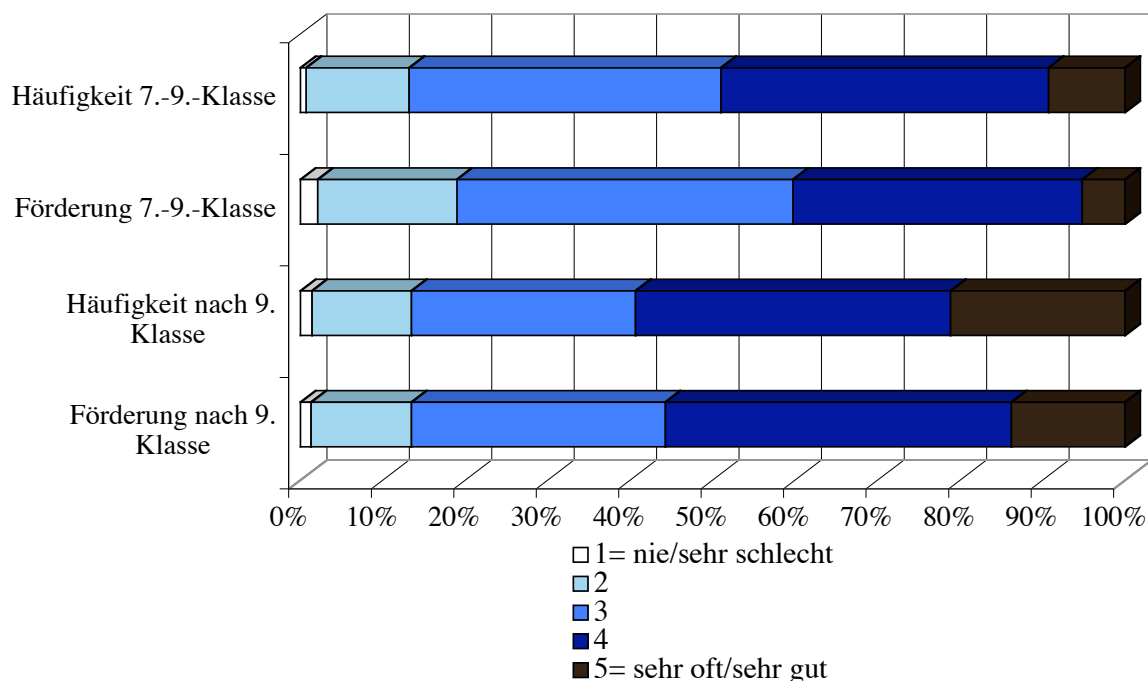


Abbildung 32: Häufigkeit der Zusammenarbeit und Förderung der Zusammenarbeit in der 7. bis 9. Klasse und während der nachobligatorischen Schulzeit (Jugendstichprobe N=1'458).

Hinsichtlich der Förderung der Zusammenarbeit berichten die jungen Erwachsenen im Durchschnitt von einer genügenden Förderung durch die 7.- bis 9. Klasslehrpersonen. Wie in der Abbildung 32 dargestellt, beurteilen 60% der Befragten die Unterstützung durch die Lehrpersonen der Sekundarstufe I als „sehr schlecht“ bis „genügend“.

Im Unterschied dazu wird die Unterstützung auf der Sekundarstufe II als gut beurteilt.

¹⁷⁶ Kategorien „oft“ bis „sehr oft“.

¹⁷⁷ Kategorien „nie“ bis „selten“.

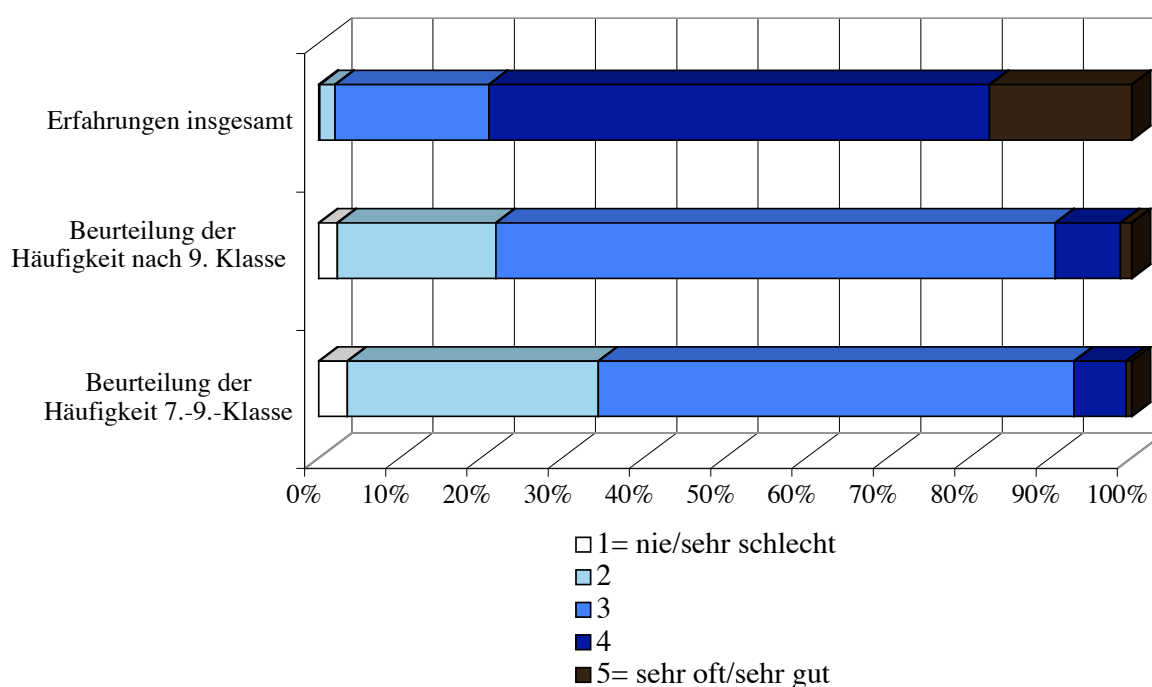


Abbildung 33: Beurteilung der Häufigkeit und allgemeine Erfahrungen mit Zusammenarbeit (Jugendstichprobe N=1'458).

Werden die jungen Erwachsenen nach dem Umfang der Zusammenarbeit in der 7. bis 9. Klasse und in der nachobligatorischen Schulzeit gefragt, so beurteilen sie diesen in beiden Ausbildungsstufen als angemessen. Abbildung 33 verdeutlicht, dass 34.1% der jungen Erwachsenen der Meinung sind, sie hätten während der obligatorischen Schulzeit zu wenig Kooperationserfahrungen erlebt. Während der nachobligatorischen Schulzeit vermissten 22% Erfahrungen in diesem Bereich.

Ihre Erfahrungen mit der Zusammenarbeit beurteilen sie insgesamt als gut; 2% machten sehr schlechte Erfahrungen (vgl. Abbildung 33).

5.6.4.2 Geschlechts- und bildungsspezifische Unterschiede

Nachdem Aussagen zur gesamten Jugendstichprobe gemacht wurden, wird nun im Folgenden danach gefragt, ob Frauen und Männer oder Personen mit unterschiedlichem Bildungsabschluss, Erfahrungen zur Zusammenarbeit unterschiedlich erlebten und unterschiedlich beurteilen.

Geschlechtsspezifische und bildungsspezifische Unterschiede zeigen sich nur bezüglich der Zusammenarbeit auf der Sekundarstufe I, nicht aber auf der Sekundarstufe II.

Frauen erlebten während der 7. bis 9. Klasse häufiger Zusammenarbeit als Männer.¹⁷⁸ Dagegen fühlen sich die Frauen und Männer nicht unterschiedlich gefördert in der Zusammenarbeit, noch beurteilen sie die erlebte Häufigkeit der Zusammenarbeit in der 7. bis 9. Klasse unterschiedlich.

¹⁷⁸ $F=8.79$, $df=1/1'250$, $p<.05$; $M= 3.69$ (Frauen) und $M= 3.32$ (Männer)

Das Bildungsniveau hat sowohl auf die Häufigkeit der erfahrenen Zusammenarbeit in der 7. bis 9. Klasse¹⁷⁹ einen Effekt als auch auf die Förderung durch die Lehrperson.¹⁸⁰ In der Abbildung 34 verdeutlicht sich, dass junge Erwachsene mit Berufsabschluss in der 7. bis 9. Klasse vermehrt kooperatives Lernen erlebten und sich besser gefördert fühlten in ihrer Fähigkeit zur Zusammenarbeit als solche mit höherem Bildungsabschluss.

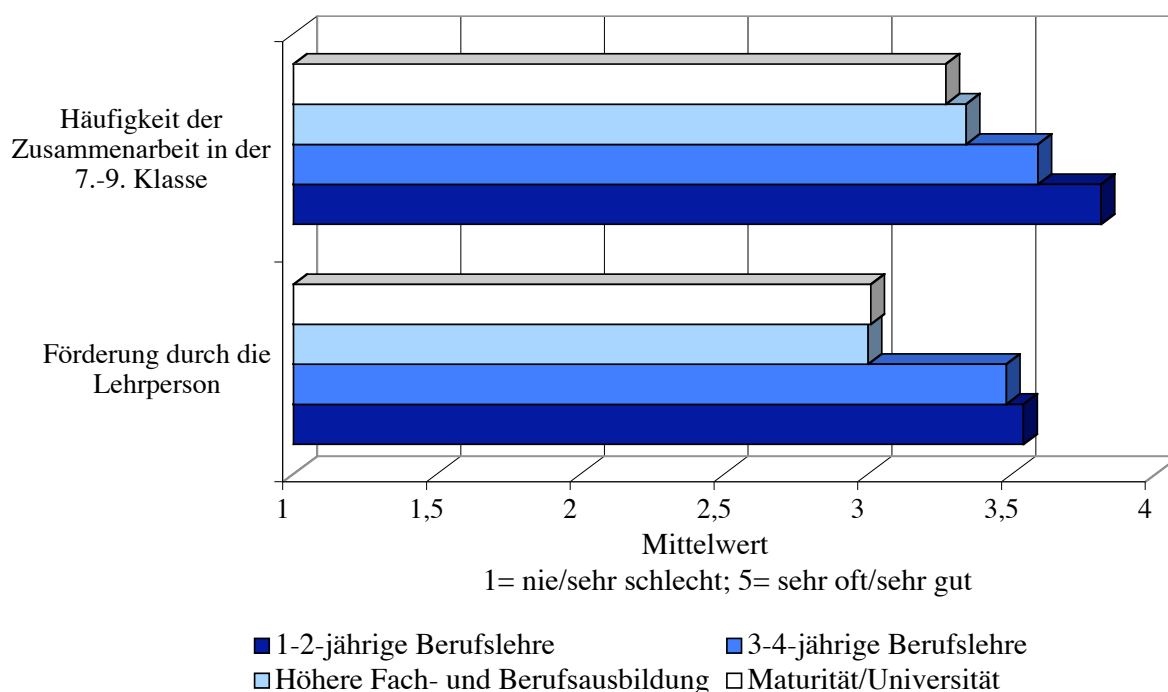


Abbildung 34: Häufigkeit der Zusammenarbeit und Förderung durch die Lehrperson in der 7. bis 9. Klasse (Jugendstichprobe N=1'254).

In Anschluss an obige Erkenntnisse stellt sich die Frage, ob Personen mit demselben Bildungsabschluss die Häufigkeit der Kooperation in den beiden Bildungsstufen ähnlich einschätzen. Wie den Standardabweichungen in der folgenden Tabelle zu entnehmen ist, zeichnet sich bezüglich Häufigkeit der Zusammenarbeit auf der Sekundarstufe II innerhalb derselben Gruppen ein weniger homogenes Bild ab als auf der Sekundarstufe I. Einzig Personen mit Abschluss Maturität oder Universität erlebten sowohl auf der Sekundarstufe I als auch II ähnlich häufig Kooperation.

¹⁷⁹ $F = 5.29$, $df = 3/1'250$, $p < .01$

¹⁸⁰ $F = 8.43$, $df = 3/1'250$, $p < .001$

Tabellø39: Häufigkeit der Zusammenarbeit in der obligatorischen und nachobligatorischen Schulzeit gruppiert nach Bildungsabschluss (Jugendstichprobe N=1'450).

Bildungsniveau	Häufigkeit der Zusammenarbeit auf der Sekundarstufe I		Häufigkeit der Zusammenarbeit auf der Sekundarstufe II	
	M	SD	M	SD
1- bis 2-jährige Berufslehre	3.66	.87	3.74	1.03
3- bis 4-jährige Berufslehre	3.55	.83	3.70	1.04
Höhere Fach- und Berufsausbildung	3.33	.88	3.62	1.02
Maturität/Universität	3.34	.82	3.64	.87

5.6.4.3 Sprachregionale und kantonale Unterschiede

Gegenstand dieses Kapitels ist die Frage, ob junge Männer aus verschiedenen Sprachregionen und Kantonen verschieden häufig zusammengearbeitet haben. Überprüft wird auch, ob sie die Förderung seitens der Lehrpersonen unterschiedlich wahrnehmen.

Junge Männer der drei Sprachregionen erlebten in der 7. bis 9. Klassen unterschiedlich häufig Zusammenarbeit¹⁸¹, beurteilen die Häufigkeit der Zusammenarbeit verschieden¹⁸² und fühlen sich unterschiedlich gefördert in der Zusammenarbeit¹⁸³.

Während der beruflichen Ausbildungszeit erlebten sie einzig die Häufigkeit der Zusammenarbeit¹⁸⁴ unterschiedlich, beurteilen jedoch weder die Förderung noch die Angemessenheit der Kooperation unterschiedlich.

Bei der Betrachtung der Abbildung 35 fällt auf, dass deutschsprachige junge Männer, gemäss eigener Beurteilung, in der 7. bis 9. Klasse häufiger zusammengearbeiteten als solche der anderen beiden Sprachregionen. Sie fühlten sich besser gefördert als die französischsprachigen und ihre Einschätzung der Häufigkeit der Kooperation in der 7. bis 9. Klasse ist die positivste.

Die französischsprachigen jungen Männer erlebten sowohl in der 7. bis 9. Klasse als auch in der nachobligatorischen Schulzeit am seltensten Zusammenarbeit. Sie beurteilen den Umfang der Kooperation während der 7. bis 9. Klasse weniger optimal als die deutschsprachigen und fühlen sich am wenigsten gut gefördert in ihrer Kooperationsfähigkeit (vgl. Abbildung 35).

¹⁸¹ $F = 242.42$, $df = 2/20'678$, $p < .001$

¹⁸² $F = 82.06$, $df = 2/20'678$, $p < .001$

¹⁸³ $F = 84.39$, $df = 2/20'678$, $p < .001$

¹⁸⁴ $F = 15.84$, $df = 2/20'678$, $p < .001$

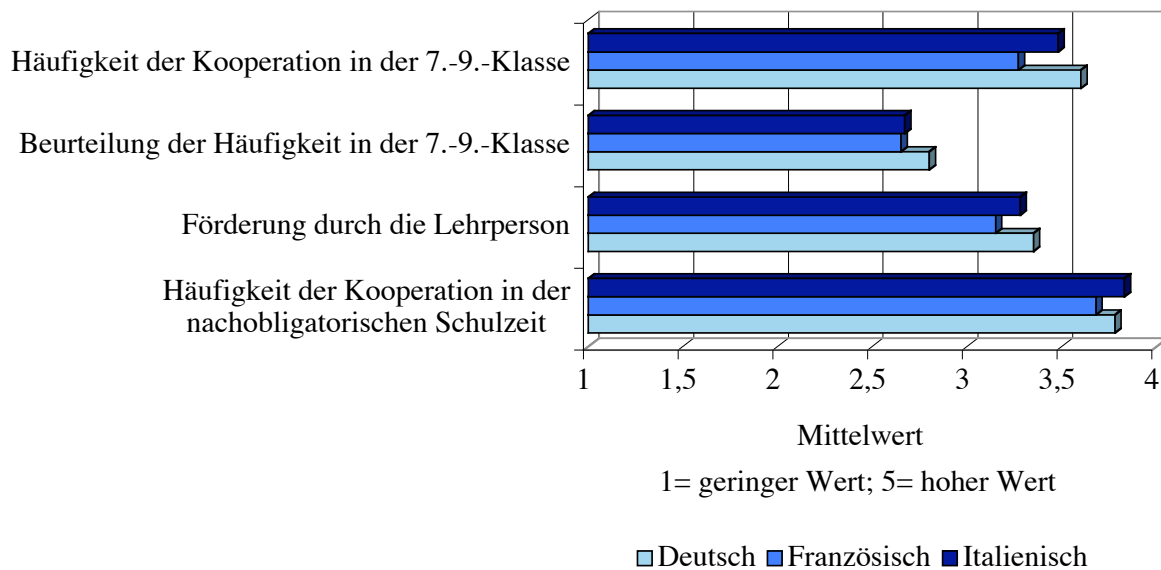


Abbildung 35: Häufigkeit, Beurteilung der Häufigkeit und Förderung in der 7. bis 9. Klasse sowie Häufigkeit der Kooperation in der nachobligatorischen Schulzeit nach Sprachregionen gruppiert (Rekrutenstichprobe $N=19'222$) (Skalen¹⁸⁵).

Werden die kantonalen Unterschiede betrachtet, so können bei der Häufigkeit der Zusammenarbeit in der 7. bis 9. Klasse¹⁸⁶ sowie bei der Förderung in der 7. bis 9. Klasse¹⁸⁷ die stärksten Effekte beobachtet werden.

Wie der Schweizerkarte in Abbildung 36 zu entnehmen ist, erlebten die jungen Männer der Kantone Appenzell Ausserrhoden, Obwalden, Uri, Glarus, Luzern und Bern am häufigsten Zusammenarbeit während der 7. bis 9. Klasse.

¹⁸⁵ Häufigkeit: 1=nie, 5=sehr oft; Beurteilung der Häufigkeit: 1=viel zu wenig Zusammenarbeit, 5=viel zu viel Zusammenarbeit; Förderung durch die Lehrperson: 1=sehr schlecht, 5=sehr gut

¹⁸⁶ $F=19.48$, $df=26/19'731$, $p<.001$

¹⁸⁷ $F=7.48$, $df=26/19'731$, $p<.001$

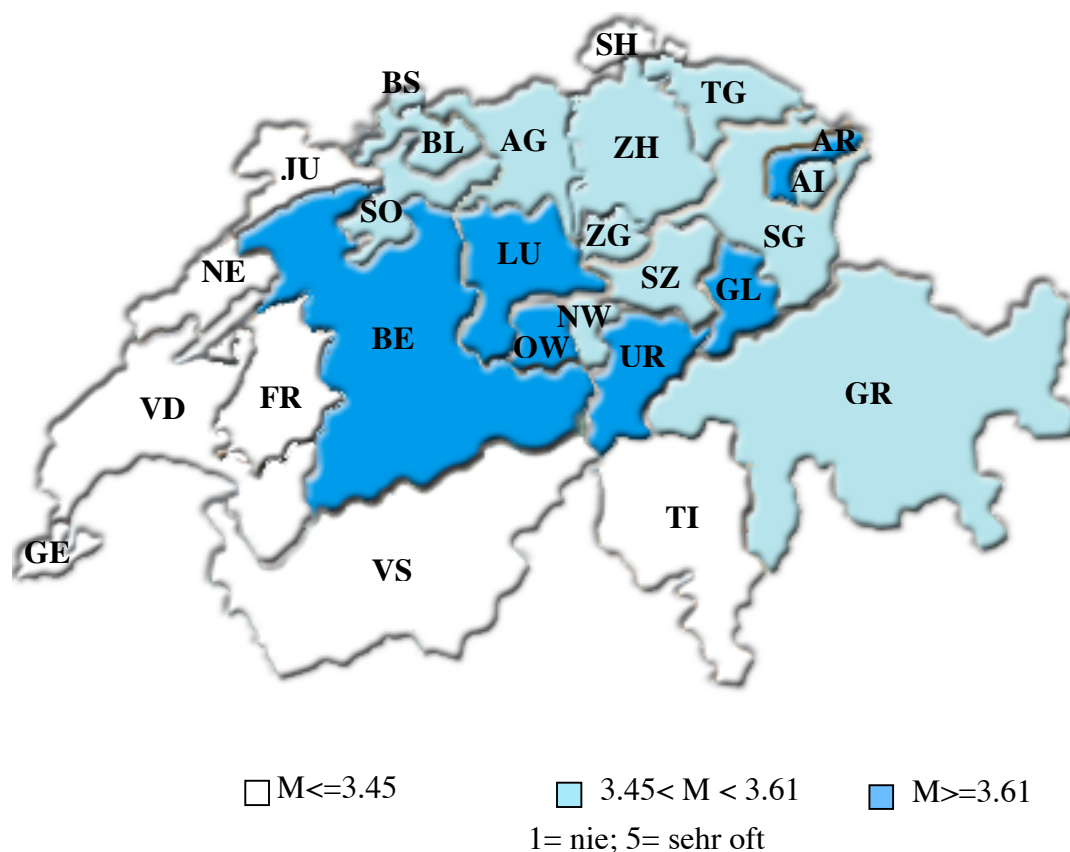


Abbildung 36: Häufigkeit der Zusammenarbeit 7. bis 9. Klasse: Mittelwerte auf Kantons-ebene aggregiert (Rekrutenstichprobe $N=19'761$).¹⁸⁸

In der 7. bis 9. Klasse am besten gefördert in ihrer Fähigkeit zur Zusammenarbeit fühlen sich junge Erwachsene der Kantone Luzern, Bern, Obwalden, Nidwalden, Uri und Appenzell Auser Rhoden (vgl. Abbildung 37).

¹⁸⁸ Da die auf Kantonebene aggregierten Mittelwerte der Häufigkeit der Zusammenarbeit der Kantone Freiburg und Tessin mit dem Wert von 3.45 genau auf den gerundeten ersten Perzentilwert fallen, gehören insgesamt acht Kantone dem ersten Quartil an.

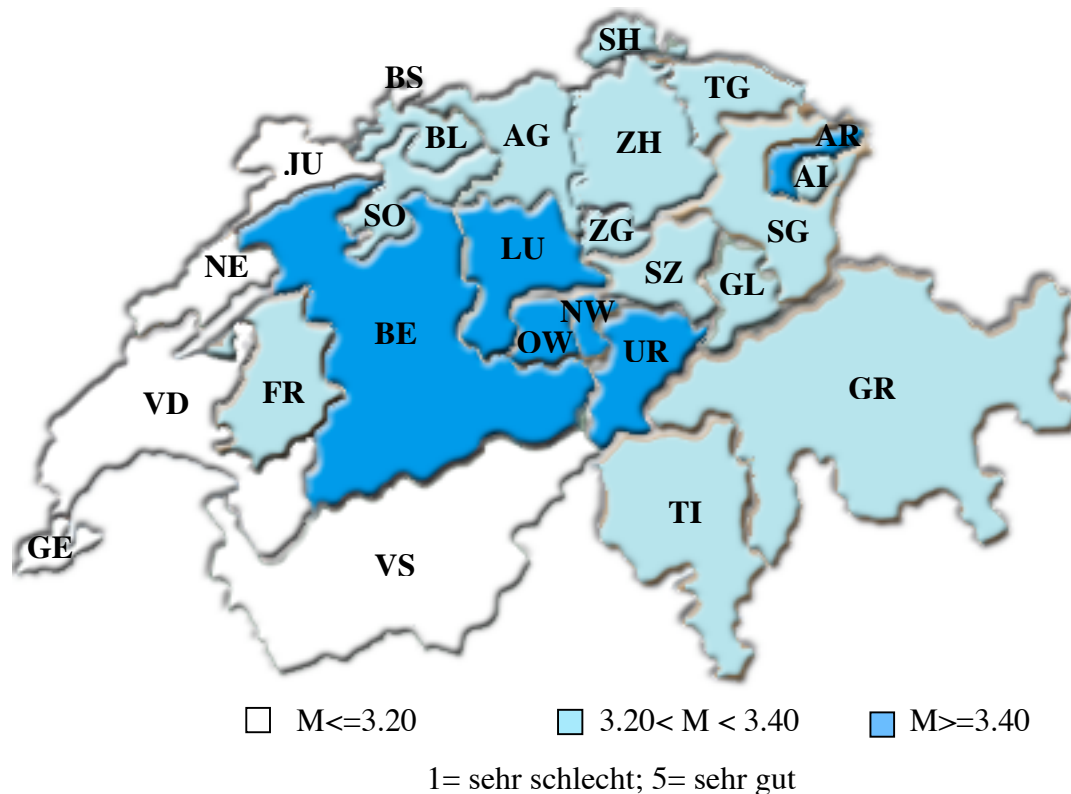


Abbildung 37: Förderung der Zusammenarbeit 7. bis 9. Klasse: Mittelwerte auf Kantons-ebene aggregiert (Rekrutenstichprobe $N=19'761$).

5.6.4.4 Zusammenhang zwischen erlebter Zusammenarbeit und Kompetenzen in diesem Bereich

An dieser Stelle wird der Frage nachgegangen, ob ein Zusammenhang zwischen den Erfahrungen zur Kooperation und der Kooperationsfähigkeit besteht. Die Kooperationsfähigkeit wurde durch die drei Konstrukte „Fähigkeit zur Zusammenarbeit“, „Fähigkeit zu Selbstständigkeit“ und „Fähigkeit zu Verantwortungsübernahme“ erfasst.

Verschiedene Zusammenhänge zeigen sich zwischen Kooperationserfahrungen und der Fähigkeit zur Zusammenarbeit sowie der Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme, hingegen sind keine solchen festzustellen zwischen den Kooperationserfahrungen und der Fähigkeit zur Selbstständigkeit.

Junge Erwachsene, die sowohl in der 7. bis 9. Klasse als auch nach der obligatorischen Schulzeit oft Zusammenarbeit¹⁸⁹ erlebten und sich gut gefördert fühlten¹⁹⁰, verfügen über umfassendere Zusammenarbeitskompetenzen. Befragte mit allgemein guten Zusammenarbeitsenerfahrungen¹⁹¹ verfügen ebenfalls über höhere Zusammenarbeitskompetenzen.

Junge Erwachsene, die nach der obligatorischen Schulzeit vermehrt Zusammenarbeit erlebten¹⁹², sich während dieser Zeit in ihrer Fähigkeit zur Zusammenarbeit auch unterstützt

¹⁸⁹ 7.-9. Klasse: Spearman $r=.23$, $p<.001$; nach der obligatorischen Schulzeit: Spearman $r=.19$, $p<.001$

¹⁹⁰ 7.-9. Klasse: Spearman $r=.14$, $p<.001$; nach der obligatorischen Schulzeit: Spearman $r=.21$, $p<.001$

¹⁹¹ Spearman $r=.46$, $p<.001$

¹⁹² Spearman $r=.11$, $p<.001$

fühlten¹⁹³ und insgesamt gute Zusammenarbeitserfahrungen¹⁹⁴ erlebt haben, besitzen darüber hinaus höhere Fähigkeiten zur Verantwortungsübernahme.

5.6.5 Zusammenfassung und Diskussion

Im Unterschied zu verschiedenen anderen Studien (Dann, Diegritz & Rosenbusch, 1999; Renkl & Mandl, 1995, S. 292; Dichanz & Schwittmann, 1986; Rotering-Steinberg & von Kügelgen, 1986) kann in der vorliegenden nicht von einer geringen Umsetzung des kooperativen Lernens im Unterricht gesprochen werden. 50% der Befragten erlebten nämlich 1993-1996 im Schweizer Schulsystem auf der Sekundarstufe I „oft“ bis „sehr oft“ Zusammenarbeit und 60% auf der Sekundarstufe II.

Als ebenfalls erfreulich erweist sich neben der Häufigkeit der Zusammenarbeit auf den beiden Sekundarstufen I und II, dass 80% der Befragten insgesamt positive Erfahrungen mit der Zusammenarbeit machen konnten. Nicht zuletzt auch deswegen, weil positive Erfahrungen in einem engen Zusammenhang mit Zusammenarbeitskompetenzen stehen.

Trotz der positiven Bilanz darf dennoch nicht übersehen werden, dass 13% der Befragten sowohl auf der Sekundarstufe I als auch II „nie“ bis „selten“ Zusammenarbeit erlebten. Zudem beurteilt ein Drittel der Befragten die Häufigkeit der Zusammenarbeit auf der Sekundarstufe I und ein Fünftel diejenige auf der Sekundarstufe II als zu wenig umfassend. Des Weiteren erachten die Befragten die erlebte Förderung der Zusammenarbeit auf der Sekundarstufe I als ungenügend. All diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass hinsichtlich der Praxis auf der Sekundarstufe I, aber auch II Handlungsbedarf besteht. Was die Sekundarstufe I betrifft, lassen die Ergebnisse im Speziellen vermuten, dass auf dieser Stufe allenfalls in einem angemessenen Ausmass zusammengearbeitet wird, die Schülerinnen und Schüler allerdings vermehrter Förderung in ihrer Zusammenarbeitsfähigkeit bedürften.

Dass die Befragten die Häufigkeit, die Förderung und die Beurteilung der Zusammenarbeit in der Sekundarstufe I insgesamt tendenziell geringer einschätzen als in der Sekundarstufe II, kann nicht dahingehend interpretiert werden, dass generell auf der Sekundarstufe II vermehrt kooperatives Lernen realisiert wird als auf der Sekundarstufe I. Differenzielle Auswertungen zeigen nämlich, dass sich auf der Sekundarstufe I, nicht aber auf der Sekundarstufe II, bildungsspezifische Unterschiede bezüglich der Häufigkeit der Zusammenarbeit und bezüglich der Förderung der Zusammenarbeit ergeben. Unterschiede zwischen den Unterrichtsprofilen verschiedener Schularten der Sekundarstufe I zeichneten sich bereits in der PISA-Vertiefungsstudie ab (Baumert et al., 2003, S. 74-75). Die in der vorliegenden Studie befragten Jugendlichen, die einen tieferen Schultyp besuchen, erleben häufiger Zusammenarbeit im Unterricht. Es kann somit angenommen werden, dass Lehrpersonen tieferer Schultypen nicht nur selber häufiger kooperieren mit anderen Lehrpersonen (Schümer, 1992), sondern auch vermehrt Zusammenarbeit im Unterricht initiieren.

Im Unterschied zur Sekundarstufe I dagegen zeichnen sich innerhalb derselben Ausbildungsgruppen auf Sekundarstufe II grössere Unterschiede ab als auf ersterer. So besteht zum Beispiel innerhalb der Berufsausbildung bei 1- bis 2-jährigen Berufslehren grössere Heterogenität bezüglich Häufigkeit der Zusammenarbeit als dies auf der Sekundarstufe II innerhalb desselben Schulniveaus der Fall ist. Dies könnte einerseits so begründet werden, dass sehr unterschiedliche Lehren als 1- bis 2-jährige Berufslehren gelten, und dass diese sich offenbar auch in der Häufigkeit und der Förderung der Zusammenarbeit unterscheiden. Andererseits könnte die grosse Heterogenität auch in der Anlage des Erhebungsinstrumentes begründet liegen, welche z.B. nicht wie in anderen Berufsstudien

¹⁹³ Spearman $r=.15$, $p<.001$

¹⁹⁴ Spearman $r=.16$, $p<.001$

(Prenzel & Drechsel, 1996; Wild & Krapp, 1996) zwischen Lernort Berufsschule und Lernort Arbeitsplatz unterscheidet, obschon in den erwähnten Studien grosse Unterschiede zwischen diesen beiden Lernorten nachgewiesen wurden.

Als interessant erweist sich weiter, dass Frauen und Männer auf beiden Schulstufen (Sekundarstufe I und II) sowohl den Umfang als auch die Förderung der Kooperation gleich beurteilen. Einzig auf der Sekundarstufe I beurteilen die Frauen die Häufigkeit der Kooperation unterschiedlich: Sie erlebten häufiger Zusammenarbeit. Inwiefern die Frauen tatsächlich vermehrt zusammengearbeitet haben, respektive der Unterricht tatsächlich geschlechterbewusst gestaltet war, kann nicht abschliessend beantwortet werden. Ebenfalls erklärungs-würdig bleibt die Tatsache, dass die Frauen auf der Sekundarstufe II weder vermehrt zusammenarbeiten, noch die tatsächlich stattfindende Zusammenarbeit vermehrt bemängeln.

Anders als in der TIMS-Videostudie (Reusser & Pauli, 2003), wo Mathematikktionen analysiert wurden, zeichnen sich in der vorliegenden Studie bezüglich der Häufigkeit der Zusammenarbeit im Unterricht sprachregionale Unterschiede ab. Inwiefern die sich widersprechenden Ergebnisse der zwei Studien auf den unterschiedlichen methodischen Zugang (Videographie versus Fremdbeurteilung seitens der Schülerinnen und Schüler) oder auf den bei der Fremdbeurteilung nicht auszuklammernden kulturell bedingten Einfluss zurückzuführen sind, kann nicht abschliessend beantwortet werden.

Wie in anderen Beiträgen (Maag Merki, 2002, S. 72; Renkl & Mandl, 1995, S. 296) konnten auch in dieser Studie Zusammenhänge zwischen Kooperationserfahrungen und Zusammenarbeitsfähigkeiten nachgewiesen werden. Junge Erwachsene, die häufig Zusammenarbeit erlebten und in ihrer Zusammenarbeit gefördert wurden, verfügen über höhere Fähigkeiten zur Zusammenarbeit und zur Verantwortungsübernahme, nicht aber zur Selbstständigkeit. Damit können Zusammenarbeitsfähigkeiten durch kooperative Lernerfahrungen optimiert werden.

Abschliessend soll die Frage diskutiert werden, inwiefern sich die Indikatoren zur Zusammenarbeit für die Systemsteuerung der Bildung sowie für die konkrete Unterrichtsentwicklung als nützlich erweisen.

Wie obiger Ergebnisdarstellung, und zwar vor allem den differenziellen Darstellungen zu entnehmen ist, zeichnen sich zumindest für die Sekundarstufe I Unterschiede ab, die als Grundlage einer Systemsteuerung dienen können. Somit vermag das Instrument erste Ansatzpunkte für die Bildungssystemsteuerung auf nationaler, sprachregionaler und kantonaler Ebene zu bieten. Dagegen können aufgrund der erfassten Items keine konkreten Unterrichtsentwicklungsansätze gewonnen werden, da sie sich nicht auf Prozessvariablen, sondern auf Häufigkeiten beziehen. Vertiefender Analysen bedarf es nicht nur im Zusammenhang mit der Unterrichtsentwicklung, sondern auch im Zusammenhang mit der Bildungssystemsteuerung, wenn diese nicht Gefahr laufen will, vor allem Quantität zu erfassen respektive zu fördern.

Kaum Unterschiede lassen sich allerdings auf der Sekundarstufe II nachweisen. Dies deutet darauf hin, dass die erfassten Items für die heterogene Bildungsstufe zu wenig differenziell erfasst oder ausgewertet worden sind. Es stellt sich somit die Frage, ob mit nicht allzu grossem Aufwand für diese Bildungsstufe differenziertere Ergebnisse erzielt werden könnten, indem zum Beispiel nach verschiedenen Lernorten oder nach verschiedenen Berufsgattungen unterschieden würde.

Teil B: Kompetenzen im sozialen, politischen und beruflichen Bereich

Positionen anderer zu integrieren und Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen, sind zentrale Fähigkeiten im frühen Erwachsenenalter. Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung spiegeln sich in sozialen Bezügen, welche ausdifferenziert und mit einer steigenden Übernahme von Verantwortlichkeiten verbunden werden. Diese Prozesse gehen mit der zunehmenden Autonomie, mit der beruflichen Orientierung und der daraus resultierenden „Rollenvielfalt“ einher.

Im folgenden Kapitel gehen wir auf die soziale Verantwortung junger Erwachsener ein. Anschliessend wird ihr Bezug zur Politik thematisiert. Ein weiteres Kapitel ist dem Thema „Beruf und Kompetenzen“ gewidmet. Im Zentrum steht die Frage nach der Berufsorientierung von jungen Frauen und Männern und ihrem Umgang mit dem eigenen Selbst sowie ihren gesellschaftlichen Kompetenzen.

5.7 Soziale Verantwortung

5.7.1 Einleitung

Ein wesentliches Merkmal der menschlichen Handlung ist die Verantwortung. Die soziale Verantwortung bezieht sich auf das Verantwortungsgefühl für jemanden oder eine bestimmte Instanz. Verantwortung schliesst moralisches Handeln und Berücksichtigung der Konsequenzen ein: „Ein Mensch handelt verantwortlich, wenn er unter der Berücksichtigung ethisch-moralischer Gesichtspunkte handelt und bereit ist, für die Folgen beziehungsweise Konsequenzen seines Handelns einzustehen. Verantwortung kann sowohl zugeschrieben als auch erlebt werden“ (Auhagen, 1999, S. 37). Eine erweiterte Form stellen die politische Verantwortung und die Verantwortung gegenüber der Umwelt dar .

5.7.2 Aktueller Forschungsstand und Fragestellungen

Ob ein Mensch in einer bestimmten Situation Verantwortung übernimmt, hängt mit der Einschätzung des eigenen Selbst und der selbst wahrgenommenen Kontrolle zusammen. Die Einschätzung der eigenen Kontrollmöglichkeiten beeinflusst das prosoziale Verhalten wie beispielsweise das Hilfeverhalten sehr stark (Weiner, 2001, S. 58; Auhagen, 2001, S. 74). Die Ablehnung von Verantwortung kann als Abwehrstrategie betrachtet werden (Montada, 2001, S. 87). Die Gründe, die dazu führen, sind vielfältig. Dahinter kann beispielsweise die Angst stehen, für etwas verantwortlich gemacht zu werden, aber auch ein selbst wahrgenommener Mangel an Kompetenzen (Bierhoff & Klein, 1992, S. 270-274).

Ein zentrales Thema junger Erwachsener ist die Auseinandersetzung in sozialen Beziehungen (Neyer, 1999, S. 492). Junge Erwachsene, welche ein prosoziales Verhalten zeigen, sind beliebter in der Gruppe und es gelingt ihnen besser, mit Entwicklungsaufgaben umzugehen (Eronen & Nurmi, 2001, S. 203). Die Fähigkeit zur sozialen Verantwortung wird von den Erwachsenen selbst als grundlegende Kompetenz für diese Lebensspanne eingeschätzt (Quackenbush & Barnett, 2001, S. 57). Am Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter entsteht dabei ein Konflikt zwischen Streben nach Selbstverwirklichung und Verantwortungsübernahme für andere und die Gesellschaft, der als Kompromiss gelöst werden muss (Bierhoff, 2001, S. 149). In der 14. Shell-Studie wird beispielsweise deutlich, dass junge Erwachsene ihre Prioritäten auf das konzentrieren, was sie in der Gesellschaft als wesentlich wahrnehmen: den Erfolg in der Leistungsgesellschaft. Das gesellschaftliche Engagement der jungen Erwachsenen bezieht sich vor allem auf den privaten Bereich, weniger jedoch auf eine politische Aktivität im herkömmlichen Sinn (Gensicke, 2002, S.142).

Soziale Verantwortung nach Geschlecht, Ausbildungshintergrund und Sprachregion

Junge Frauen und Männer haben sich in ihrer Leistungsorientierung angenähert, im sozialen Bereich zeichnen sich allerdings nach wie vor Geschlechtsunterschiede ab. Die Frauen betonen die soziale Verantwortung gegenüber Benachteiligten stärker als die Männer (Gensicke, 2002, S.142). Geschlechtsunterschiede werden auch im Zusammenhang mit Einstellungen gegenüber Fremden sichtbar. Weibliche junge Erwachsene haben deutlich weniger Vorurteile gegenüber Migrantinnen und Migranten sowie weniger ausgeprägte Geschlechtsrollenstereotype als junge Männer (Hoover & Fischbein, 1999, S. 443). Wie die Ergebnisse von Fend (1994) und der internationalen Civic Education Study (Oser & Biedermann, 2003) zeigen, sind Geschlechtsdifferenzen auch bei Jugendlichen deutlich. In der Civic Education Study wurden 14- bis 15-jährige Schülerinnen und Schüler der Schweiz zu ihrem politischen Wissen, ihrem Demokratieverständnis und ihrem sozialen Engagement befragt. Die jungen Frauen zeigen eine positivere Grundhaltung gegenüber den Rechten von

Migrantinnen und Migranten und befürworten die Gleichberechtigung von Frau und Mann stärker als die jungen Männer (Haenni Hoti, 2003, S. 110, S. 121).

Weiter werden Zusammenhänge zwischen der Art der Ausbildung und der Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme deutlich. Wer über eine bessere Ausbildung verfügt, ist eher bereit, gesellschaftliche Verantwortung zu tragen (Gensicke, 2002, S. 142). Allerdings scheint das Geschlecht einen grösseren Einfluss auszuüben als die Schulbildung (Selman, Beardlee, Schultz, Krupa & Podorefsky, 1986, S. 457).

Die Resultate der Civic Education Study weisen auf tiefgreifende sprachregionale Differenzen hin, die auch im Bereich der sozialen Verantwortung offensichtlich wurden. Die Jugendlichen aus der Romandie zeichnen sich im Vergleich zu den Gleichaltrigen aus der Deutschschweiz durch eine positivere Einstellung gegenüber Migrantinnen und Migranten sowie gegenüber der Gleichberechtigungsfrage aus (Haenni Hoti, 2003, S. 125).

Förderung der sozialen Verantwortung

Prosoziales Verhalten wird vor allem von den Eltern gefördert, wobei den Müttern eine besondere Bedeutung zukommt. Auch andere wichtige Personen im Umfeld des Kindes wie beispielsweise ältere Geschwister, Gleichaltrige oder Lehrpersonen spielen als Modelle eine wichtige Rolle (Shaffer, 2000, S. 145-147, 319; Grusec, 1991, S. 337). Die Fähigkeit zur sozialen Verantwortung und der Verantwortung gegenüber der Umwelt gehört zu den wichtigsten Lernzielen der Schule und nimmt in den Lehrplänen eine bedeutende Stellung ein (Grob & Maag Merki, 2001, S. 605). Schülerinnen und Schüler werden in der Schweiz stärker in ihrer sozialen Partizipationsfähigkeit als im Hinblick auf ihr staatsbürgerliches Verhalten gefördert (Biedermann, 2003, S. 161). Jugendorganisationen bieten ebenfalls die Möglichkeit, die Fähigkeit zur Verantwortung zu entwickeln. In verschiedenen Studien hat sich gezeigt, dass das Engagement in gemeinnützigen Organisationen die Verantwortungsbereitschaft von Jugendlichen stark fördert (Bierhoff, 2001, S. 163; Youniss & Yates, 1997, S. 122).

Bestimmungsgründe der gesellschaftlichen Verantwortung, der Einstellung gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten sowie des Umweltverhaltens

Aufgrund der Forschungsergebnisse ist zu vermuten, dass Geschlecht und Schulbildung wesentliche Faktoren im Hinblick auf die Vorhersage der gesellschaftlichen Verantwortung, der Einstellung gegenüber Migrantinnen und Migranten sowie des Umweltverhaltens darstellen. Der Bildungshintergrund der Eltern respektive der Mutter könnte ebenfalls eine Rolle spielen. Dem Selbst dürfte dabei eine moderierende Funktion zukommen (Weiner, 2001, Auhagen, 2001). Denkbar ist, dass die Einschätzung der eigenen Wirksamkeit in einem Zusammenhang mit der Verantwortungsbereitschaft steht.

In dieser Untersuchung bezieht sich die soziale Verantwortung auf das Hilfeverhalten im Alltag, die gesellschaftliche Verantwortung gegenüber Benachteiligten und die Einstellung gegenüber den Geschlechterrollen sowie Migrantinnen und Migranten. Auch das Umweltverhalten wird als Teil der gesellschaftlichen Verantwortung berücksichtigt. Folgende Fragen sind zentral:

- Unterscheiden sich junge Männer und Frauen in ihrer Hilfsbereitschaft gegenüber Mitmenschen in Alltagssituationen und in ihren Einstellungen in Bezug auf die Verantwortung, welche eine Gesellschaft gegenüber Benachteiligten wahrnehmen sollte?
- Zeigen sich Unterschiede zwischen den befragten Männern und Frauen im Hinblick auf ihre Einstellung gegenüber der Gleichberechtigung der Geschlechter und gegenüber Ausländerinnen und Ausländern?
- Nehmen Abgängerinnen und Abgänger verschiedener Schultypen die soziale Verantwortung im direkten Kontakt mit Mitmenschen und die gesellschaftliche Verantwortung unterschiedlich wahr? Unterscheiden sie sich in ihren Einstellungen gegenüber der Gleichberechtigung von Männern und Frauen und gegenüber Migrantinnen und Migranten?
- Zeigen sich sprachregionale Differenzen in den verschiedenen Dimensionen der sozialen Verantwortung?
- Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen den Dimensionen der sozialen Verantwortung und Aspekten des Selbst?
- Inwiefern trägt das Selbst neben den individuellen Merkmalen Geschlecht und Ausbildungshintergrund zur Vorhersage der gesellschaftlichen Verantwortung, der Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern sowie des Umweltverhaltens bei?

5.7.3 Erhebungsinstrument

Die untenstehende Darstellung gibt einen Überblick über die Dimensionen der sozialen Verantwortung und die Mittelwerte respektive Standardabweichungen.

Tabelle 40: Übersicht über die Konstrukte zur sozialen Verantwortung.

Soziale Verantwortung	M	SD	Antwortskala
Interpersonale Verantwortung: Hilfsbereitschaft im Alltag	3.57	.45	1=geringe interpersonale Verantwortung 4=hohe interpersonale Verantwortung
Gesellschaftliche Verantwortung: Unterstützungspflicht des Staates respektive Bessergestellter gegenüber Benachteiligten	3.11	.52	1=geringe gesellschaftliche Verantwortung 4=hohe gesellschaftliche Verantwortung
Einstellung zur Gleichberechtigung der Geschlechter: Rechte von Männern und Frauen in der Schweiz	3.59	.54	1=negative Einstellung zur Gleichbe- rechtigung 4=positive Einstellung zur Gleichbe- rechtigung
Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern: Rechte von Ausländerinnen und Ausländern in der Schweiz ¹⁹⁵	4.96	1.57	1=negative Einstellung gegenüber AusländerInnen 7=positive Einstellung gegenüber AusländerInnen
Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Umwelt: Umweltverhalten	2.03	.47	1=wenig verantwortungsvolles Umweltverhalten 4=sehr verantwortungsvolles Umweltverhalten

5.7.4 Ergebnisse

5.7.4.1 Interpersonale und gesellschaftliche Verantwortung

Frauen zeichnen sich durch ein höheres Verantwortungsbewusstsein gegenüber hilfsbedürftigen Mitmenschen aus als ihre Kollegen.¹⁹⁶ Abgängerinnen und Abgänger der verschiedenen Schultypen sind in gleichem Ausmass bereit, Verantwortung im Alltag zu übernehmen.

Die gesellschaftliche Verantwortung ist sowohl geschlechts- als auch bildungsabhängig. Frauen schreiben der gesellschaftlichen Verantwortung mehr Bedeutung zu. Je höher der Bildungsabschluss der Befragten ist, desto deutlicher wird die Meinung vertreten, der Staat müsse Verantwortung gegenüber Benachteiligten wahrnehmen.¹⁹⁷

Die Tabelle 41 widerspiegelt das Antwortverhalten der Männer und Frauen in Bezug auf die soziale Verantwortung nach Sprachregionen.

¹⁹⁵ Im Fragebogen wird aus Gründen der Verständlichkeit der Begriff Ausländer/-in verwendet. Aus diesem Grund wird der Begriff in den Abbildungen benützt.

¹⁹⁶ U-Test, Mean Rank 844.47 versus 650.53, $p < .001$

¹⁹⁷ $F = 11.63$, $df = 7/1'310$, $p < .001$

Tabelle 41: Prozentwerte der Männer und Frauen aus den drei Sprachregionen, welche ein hohes interpersonales und gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein aufweisen¹⁹⁸ (Jugendstichprobe N=1'502).

	gesamte Schweiz	italienischsprachige Schweiz	französischsprachige Schweiz	deutschsprachige Schweiz
Interpersonale Verantwortung				
Frauen	87%	83%	88%	88%
Männer	75%	79%	75%	74%
Gesellschaftliche Verantwortung				
Frauen	50%	50%	44%	53%
Männer	37%	48%	27%	39%

Signifikante sprachregionale resp. kantonale Unterschiede im Bereich der zwischenmenschlichen Verantwortung zeigen sich keine. In der Einschätzung der gesellschaftlichen Verantwortung gehen die Meinungen der Repräsentanten und Repräsentantinnen der drei Sprachregionen jedoch etwas auseinander.¹⁹⁹ In der italienischsprachigen Schweiz wird der gesellschaftlichen Verantwortung das grösste Gewicht beigemessen. Die deutschsprachigen Schweizerinnen und Schweizer wiederum gewichten die Verantwortung gegenüber der Gesellschaft stärker als die Gleichaltrigen im französischsprachigen Landesteil. Die jungen Männer aus der Romandie sind am wenigsten der Meinung, der Staat habe eine Pflicht, Benachteiligte zu unterstützen. Auf der Ebene der Kantone sind die Unterschiede gering.

5.7.4.2 Einstellung zur Gleichberechtigung der Geschlechter

Die Antworten der Befragten, welche in der Tabelle 42 präsentiert werden, sprechen für eine positive Einstellung gegenüber der Gleichberechtigung von Frauen und Männern.

¹⁹⁸ Diese Frauen und Männer erreichen auf der Skala der einzelnen Items Wertebereiche zwischen 3.25 bis 4 und wurden zur Gruppe mit dem höchsten Verantwortungsbewusstsein zusammengefasst.

¹⁹⁹ $F=13.45$, $df=5/1'415$, $p<.001$

Tabelle 42: Zustimmung zu den Fragen zur Gleichberechtigung in Prozenten²⁰⁰ (Jugendstichprobe N=1'480).

Aussagen (Einzelitems)	Zustimmung zu den Fragen zur Gleichberechtigung Prozentwerte (Skalenwert 4)
• Frauen sollten sich für öffentliche Ämter und für Regierungspositionen genauso bewerben wie Männer.	75%
• Frauen sollten in allen Dingen dieselben Rechte haben wie Männer.	77%
• Männer und Frauen sollten in allen Berufen gleich behandelt werden.	77%
• Frauen sollten sich aus der Politik heraushalten.	4%
• Wenn Arbeitsplätze knapp sind, haben Männer mehr Recht, eine Arbeit zu bekommen als Frauen.	5%
• Politische Führungspositionen sollten hauptsächlich Männern gegeben werden.	5%

Werden Geschlechtszugehörigkeit und Ausbildungstyp berücksichtigt, um die Einstellung zur Gleichberechtigung zu erfassen, zeigt sich folgendes Bild:

Frauen haben über alle Ausbildungskategorien hinweg eine positivere Einstellung gegenüber der Gleichberechtigung der Geschlechter.²⁰¹ Zudem verändert sich die Einstellung der Befragten gegenüber Gleichberechtigungsfragen mit zunehmender akademischer Ausrichtung in eine positive Richtung.²⁰²

Die jungen Erwachsenen in den drei Landesteilen unterscheiden sich insgesamt nicht in ihrer Haltung gegenüber der Gleichberechtigungsfrage. Werden die Männer und Frauen jedoch getrennt berücksichtigt, fällt auf, dass sich die Frauen der drei Landesregionen in ihrer Einstellung unterscheiden.

Tabelle 43: Prozentwerte der Männer und Frauen aus den drei Sprachregionen, welche die Gleichberechtigung von Frauen und Männern unterstützen²⁰³ (Jugendstichprobe N=1'466).

	gesamte Schweiz	italienischsprachige Schweiz	französischsprachige Schweiz	deutschsprachige Schweiz
Frauen	79%	60%	90%	87%
Männer	72%	71%	73%	72%

Die jungen Frauen aus der Romandie und dem deutschsprachigen Landesteil vertreten die Gleichberechtigung der Geschlechter stärker als ihre Kolleginnen aus der italienischsprachigen Schweiz.

²⁰⁰ Die Zustimmung bezieht sich auf den Wert 4 auf der Skala von von 1=trifft gar nicht zu bis 4=trifft genau zu.

²⁰¹ U-Test, Mean Rank 797.70 versus 664.96, $p < .001$

²⁰² H-Test, $\chi^2 = 65.82$, $df = 3/1'301$, $p < .001$

²⁰³ Diese Frauen und Männer erreichen auf der Skala der einzelnen Items Wertebereiche zwischen 3.25 bis 4 und wurden zur Gruppe mit dem höchsten Verantwortungsbewusstsein zusammengefasst.

5.7.4.3 Einstellung gegenüber Migrantinnen und Migranten²⁰⁴

Die folgende Darstellung bildet die Haltung der jungen Erwachsenen gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten ab.

Tabelle 44: Einstellung gegenüber Migrantinnen und Migranten. Prozente der Befragten, welche Zustimmung²⁰⁵ zu den Aussagen signalisieren (Jugendstichprobe N=1'470).

Aussagen (Einzelitems)	Zustimmung zu den Fragen nach den Rechten von Migrantinnen und Migranten Prozentwerte (Skalenwerte 5-7)
• Man sollte den in der Schweiz lebenden Ausländerinnen und Ausländern jede politische Tätigkeit in der Schweiz verbieten.	41%
• Die in der Schweiz lebenden Ausländerinnen und Ausländer sollten sich ihre Ehepartnerinnen und Ehepartner unter ihren eigenen Landsleuten suchen.	14%
• Die in der Schweiz lebenden Ausländerinnen und Ausländer sind ebenso frei, ihren Lebensstil selbst zu bestimmen, wie die Schweizerinnen und Schweizer auch.	63%
• Die in der Schweiz lebenden Ausländerinnen und Ausländer haben das genau gleiche Recht auf Arbeit wie Schweizerinnen und Schweizer.	66%

Während die jungen Erwachsenen den Migrantinnen und Migranten im Arbeitsbereich und im Lebensstil annähernd gleiche Rechte zugestehen wie den Schweizerinnen und Schweizern, zeigen sie sich tendenziell skeptisch, wenn es um das politische Engagement geht. 41% sprechen den Migrantinnen und Migranten das Recht ab, politisch mitzubestimmen. Knapp 20% gestehen ihnen das Recht auf politische Partizipation zu, rund 40% sind diesbezüglich unschlüssig.

Die befragten Frauen zeigen tendenziell eine tolerantere Haltung gegenüber Fremden in der Schweiz. Stärker als der Einfluss des Geschlechts ist jedoch derjenige der Ausbildung.²⁰⁶ Junge Erwachsene, welche über einen höheren Bildungsabschluss verfügen, sind eher bereit, Migrantinnen und Migranten in der Schweiz mehr Rechte zuzugestehen. Gleichzeitig weist die Standardabweichung (SD=1.55) darauf hin, dass die Meinungen innerhalb der Gruppen stark divergieren (vgl. Abbildung 38).

²⁰⁴ Im Fragebogen werden die Begriffe Ausländerinnen und Ausländer verwendet. In den Graphiken wird aus diesem Grund auf diese Begriffe zurückgegriffen.

²⁰⁵ Zustimmung bezieht sich auf den Wertebereich zwischen 5 und 7 auf der Skala von 1=stimme überhaupt nicht zu bis 7=stimme voll und ganz zu.

²⁰⁶ F=21.61, df=7/1'287, p<.001

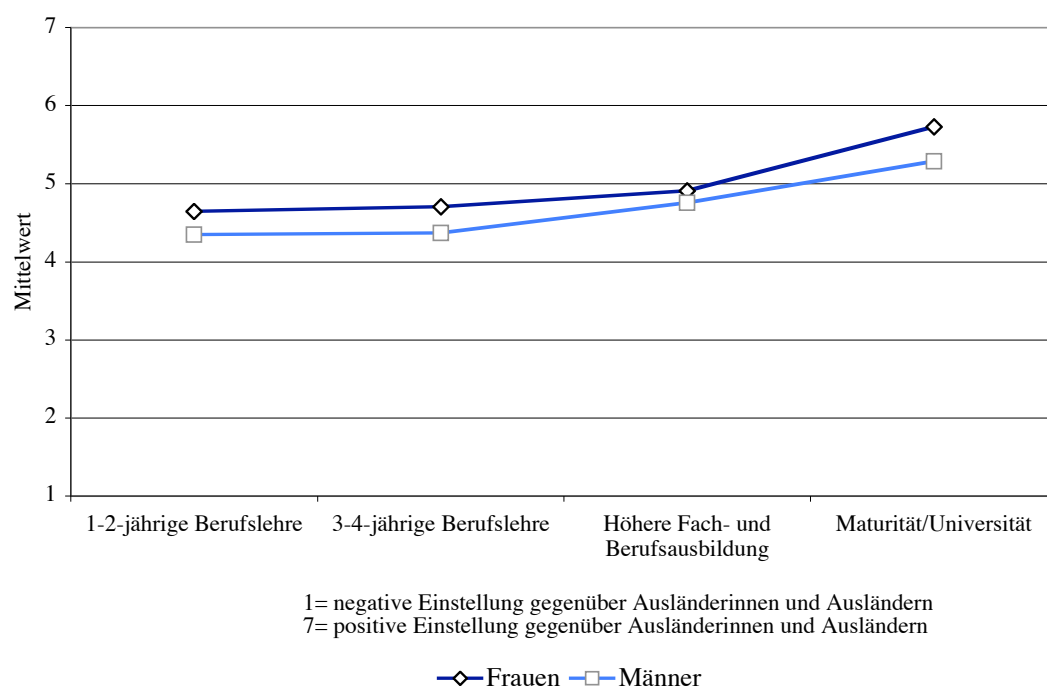


Abbildung 38: Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern in der Schweiz nach Ausbildungshintergrund und Geschlecht (Jugendstichprobe N=1'293).

In den drei Landesteilen herrschen unterschiedliche Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten.²⁰⁷ In der Abbildung 38 sind diese Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht dargestellt.

²⁰⁷ $F=16.82$, $df=5/1'388$, $p<.001$

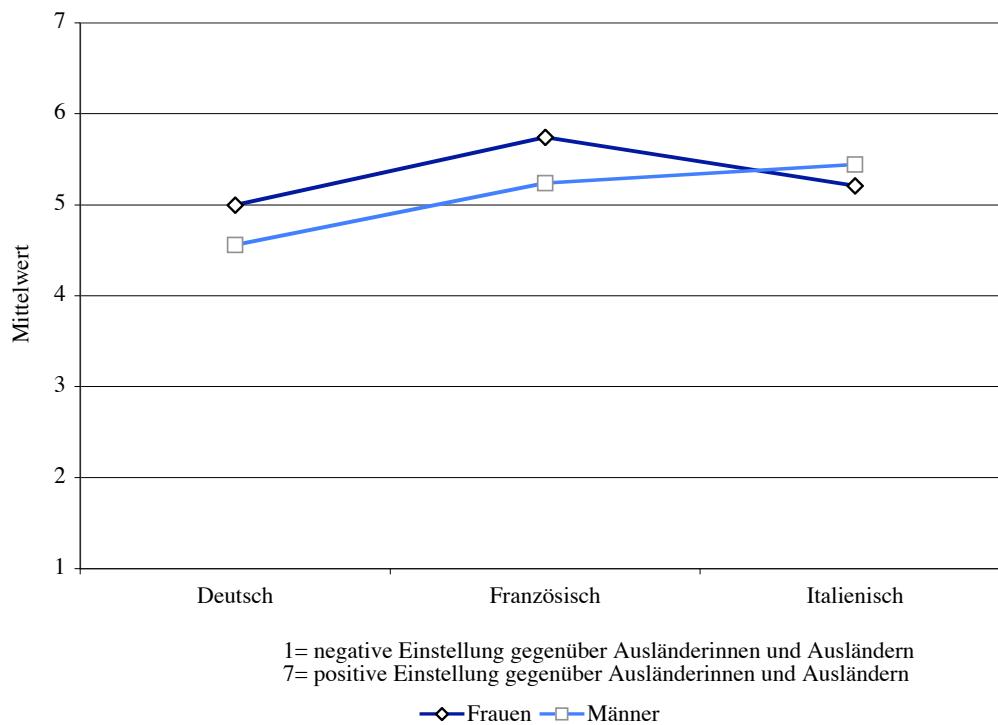


Abbildung 39: Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern nach Sprachregion und Geschlecht (Jugendstichprobe N=1'392).

Die französisch- und italienischsprachigen jungen Erwachsenen vertreten eine bedeutend tolerantere Haltung gegenüber Fremden in der Schweiz als die deutschsprachigen Befragten. 56% der jungen Frauen und Männer in der französischsprachigen Schweiz sprechen den Migrantinnen und Migranten in der Schweiz mehr Rechte zu als ihnen zurzeit zustehen. In der deutschsprachigen Schweiz sind es gerade 35%, welche diesbezüglich eine positive Einstellung zeigen.²⁰⁸ Der Anteil der deutschsprachigen jungen Erwachsenen, welcher Migrantinnen und Migranten weniger Rechte in der Schweiz zubilligt, beträgt 11%, während er in der französischsprachigen Schweiz knapp 6% beträgt.²⁰⁹

Im kantonalen Vergleich vertreten die jungen Erwachsenen aus den Kantonen Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Uri und Solothurn eine konservativere Haltung gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten.²¹⁰ Eine progressivere Einstellung in dieser Frage zeigen die Vertreterinnen und Vertreter der Kantone Genf, Neuenburg, Jura, Waadt, Appenzell Ausserrhoden und Zürich.²¹¹

5.7.4.3.1.1 Zusammenhänge zwischen Dimensionen der sozialen Verantwortung und Aspekten des Selbst

In der untenstehenden Matrix (vgl. Tabelle 45) werden bedeutsame Zusammenhänge zwischen der sozialen Verantwortung im erweiterten Sinne²¹² und Dimensionen des Selbst dargestellt.

²⁰⁸ Diese Befragten erreichen auf der Skala von 1-7 einen Wert zwischen 5.5 und 7.

²⁰⁹ Diese Befragten erreichen auf der Skala von 1-7 einen Wert zwischen 1 und 2.5.

²¹⁰ Ihre Werte liegen im 1. Quartil. Diese umfasst 25% aller Kantone mit den tiefsten Mittelwerten ($M < 4.23$).

²¹¹ Ihre Werte liegen im 4. Quartil, welches 25% der Kantone mit den höchsten Mittelwerten umfasst ($M > 4.53$).

²¹² Berücksichtigt werden dabei auch die politische Verantwortung und das verantwortungsbewusste Umweltverhalten.

Tabelle 45: Korrelationen nach Spearman zwischen den Dimensionen der sozialen Verantwortung und Aspekten des Selbst unter Kontrolle des Bildungsniveaus sowie des Geschlechts (Jugendstichprobe N=1'458).

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	interpersonale Verantwortung	1.00								
2	gesellschaftliche Verantwortung	.34**	1.00							
3	Einstellung gegenüber AusländerInnen	.21**	.43**	1.00						
4	Einstellung zur Gleichberechtigung	.27**	.39**	.40**	1.00					
5	Einstellung zu Politik	.20	.22**		.26**	1.00				
6	Umweltverhalten	.26**	.37**		.25**	.29**	1.00			
7	Selbstwirksamkeit	.30**			.24**	.24**		1.00		
8	Selbstreflexion	.31**	.32**		.20**	.24**	.26**		1.00	
9	Selbstwert									1.00

Bemerkungen: ** p < .01; Korrelationen (Spearman) unter r=.20 werden nicht dargestellt.

Besonders enge Zusammenhänge lassen sich zwischen der gesellschaftlichen Verantwortung und der Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern verzeichnen. Gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein geht zudem mit einem bewussten Umweltverhalten einher. Wer eine positive Haltung gegenüber den Migrantinnen und Migranten in der Schweiz vertritt, ist auch der Geschlechterfrage gegenüber offener eingestellt. Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion stehen mit einigen Dimensionen der sozialen Verantwortung in einem mittleren bis engen Zusammenhang. Dies gilt hingegen nicht für den Selbstwert, der offenbar kaum mit dem Verantwortungsbewusstsein einhergeht. Ein höheres Verantwortungsbewusstsein gegenüber Mitmenschen, Gesellschaft und Umwelt zeigen Personen, welche oft über sich selbst nachdenken. Junge Erwachsene, die daran glauben, Dinge im Leben wirksam beeinflussen zu können, sind eher bereit, Verantwortung gegenüber Benachteiligten im Alltag zu übernehmen und zeigen sich verantwortungsbewusster in den Bereichen Politik und Umwelt.

5.7.4.4 Vorhersage der gesellschaftlichen Verantwortung

Um Einsichten zu gewinnen, in welchem Ausmass das Selbst neben den demographischen Faktoren zur Erklärung des gesellschaftlichen Verantwortungsbewusstseins, der Einstellung gegenüber Migrantinnen und Migranten sowie des Umweltbewusstseins beiträgt, werden die Variablen in ein Regressionsmodell eingeführt. In einer stufenweisen multiplen Regressionsanalyse wird zunächst ein erster Block mit den demographischen Faktoren eingeführt, anschliessend wird ein zweiter Block mit den Variablen aus dem Bereich Selbst hinzugefügt. In der untenstehenden Tabelle 46 wird das Resultat des Gesamtmodells präsentiert. Es werden die standardisierten Regressionskoeffizienten der Prädiktoren abgebildet.

Die Regressionsgleichungen sind signifikant. Die erklärten Varianzen aus den Regressionsanalysen (Gesamtmodell) für die drei Variablen der gesellschaftlichen Verantwortung sind mit R^2 zwischen .11 und .16 mässig.

Tabelle 46: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen. Vorhersage der gesellschaftlichen Verantwortung, der Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern sowie des Umweltverhaltens (Jugendstichprobe N=1'057).

	gesellschaftliche Verantwortung		Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern		Verantwortung gegenüber der Umwelt (Umweltverhalten)	
	Beta	Signifikanz	Beta	Signifikanz	Beta	Signifikanz
Geschlecht ^{a)}	-.17	.00	-.12	.00	-.13	.00
Bildung 1 ^{b)}	-.06	.10	-.01	.94	-.07	.06
Bildung 2 ^{c)}	-.07	.02	-.14	.00	-.06	.08
Bildung 3 ^{d)}	-.13	.01	-.18	.00	-.05	.21
Bildung der Mutter ^{e)}	-.04	.15	.04	.25	.11	.03
Selbstwirksamkeit	.03	.37	-.02	.52	-.02	.64
Selbstwert	.09	.03	.02	.02	.03	.42
Selbstreflexion	.29	.00	.17	.00	.21	.00
Umgang mit belastenden Gefühlen	-.01	.77	.07	.06	.04	.31

Anmerkungen: Modell „gesellschaftliche Verantwortung“ Gesamtstichprobe $R^2 = .16$, $df = 9/1'062$, $F = 21.35$, $p < .001$
 Modell „Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern“ Gesamtstichprobe $R^2 = .14$, $df = 9/1056$, $F = 17.98$, $p < .001$

Modell „Umweltverhalten“ $R^2 = .11$, $df = 9/1'059$, $F = 13.05$, $p < .001$

^{a)} Geschlecht Frauen sind mit dem Wert 1, Männer mit dem Wert 2 codiert.

^{b)} Bildung 1: 1- bis 2-jährige Berufslehre versus 3- bis 4-jährige Berufslehre

^{c)} Bildung 2: Höhere Fach- und Berufsausbildung versus Maturität, Universität

^{d)} Bildung 3: 1- bis 4-jährige Berufslehre versus Höhere Fach- und Berufsbildung sowie Maturität/Universität

^{e)} Bildung der Mutter: 1=Grundausbildung respektive Berufslehre, 2=höhere Fach- oder Berufsausbildung, Universität

Die demographischen Variablen, welche in einem ersten Block ins Modell eingeführt werden, erklären rund 6% der Varianz in Bezug auf die gesellschaftliche Verantwortung. Die Varianzaufklärung erhöht sich durch den Beizug des zweiten Blocks, welcher Variablen des Selbst einschliesst, auf 16%. Die Selbstreflexion ist der stärkste Prädiktor im Hinblick auf die gesellschaftliche Verantwortung. Das Geschlecht wirkt sich ebenfalls auf das Verantwortungsbewusstsein gegenüber dem Gemeinwesen aus. Ein wesentlicher Effekt zeigt auch die Schulbildung, welche zwischen Grundausbildung und höherer Bildung differenziert. Der Selbstwert erweist sich – ausser im Umweltverhalten – als bedeutsamer, wenn auch schwacher Prädiktor.

Wird die Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern vorhergesagt, können die Variablen des Selbst die Varianzaufklärung in einem geringen Mass erhöhen, nämlich von 11% auf 14%. Die Selbstreflexion hat auch für diesen Aspekt der sozialen Verantwortung

eine starke Erklärungskraft. Ausbildung und Geschlecht sind wiederum bedeutsam, wobei der Ausbildungshintergrund einen höheren Effekt zeigt als das Geschlecht.

Das Umweltverhalten kann nur bedingt vorhergesagt werden. Die Variablen aus dem Bereich des Selbst vermögen das Modell von 5% auf 11% erhöhen. Mit dem stärksten Gewicht fließt wiederum die Selbstreflexion in das Vorhersagemodell ein. Geschlecht und Bildungshintergrund der Mutter sind ebenfalls relevant.

Werden die Modelle²¹³ für die Frauen- und Männerstichprobe getrennt berechnet, verändert sich die Gewichtung der Prädiktoren im Hinblick auf das Kriterium gesellschaftliche Verantwortung, nicht aber bezüglich der Einstellung gegenüber Migrantinnen und Migranten sowie dem Umweltverhalten.

Das gesellschaftliche Verantwortungsbewusstsein der Männer ist primär durch die Selbstreflexion ($\text{Beta}=.35, p<.001$) erklärbar. Der Bildungshintergrund spielt in der Männerstichprobe keine bedeutsame Rolle.²¹⁴ Einen Effekt zeigen hingegen der Bildungshintergrund der Mutter ($\text{Beta}=-.12, p<.05$) sowie der Selbstwert ($\text{Beta}=.11, p<.05$).

Die gesellschaftliche Verantwortungsbereitschaft der Frauen hängt stark mit ihrer Selbstreflexion ($\text{Beta}=.23, p<.001$) und ihrer Ausbildung²¹⁵ ($\text{Beta}=-.14, p=.01$) zusammen.

Werden die Regressionsmodelle für die Sprachregionen getrennt berechnet, zeichnen sich keine unterschiedlichen Resultate ab.²¹⁶

5.7.5 Zusammenfassung und Diskussion

Soziale Verantwortung hat ihre Kosten und kann Ressourcen beeinträchtigen, aber auch zum sozialen Status und zum Lebenssinn von jungen Erwachsenen beitragen. Die Befragten zeigen insgesamt eine hohe Bereitschaft, soziale Verantwortung gegenüber Mitmenschen im Alltag zu übernehmen. Die Bereitschaft zur gesellschaftlichen Verantwortung erweist sich als geringer. Offenbar stufen junge Erwachsene die sozialen staatsbürgerlichen Errungenschaften als weniger bedeutsam ein, was sich auch bei den befragten Jugendlichen in der Civic Education Study gezeigt hat (Oser, 2003, S. 61).

Junge Frauen betonen die soziale Verantwortung stärker als die gleichaltrigen Männer. Abgängerinnen und Abgänger der weiterführenden Schulen vertreten ein stärkeres Verantwortungsbewusstsein im gesellschaftlichen, nicht aber im interpersonalen Bereich als junge Erwachsene, welche eine Berufslehre abgeschlossen haben. Diese Ergebnisse stimmen mit denjenigen anderer Untersuchungen überein (Oser & Biedermann, 2003; Gensicke, 2002). Wie bereits Selman et al. (1986) aufgezeigt haben, ist der Einfluss des Geschlechts auf die interpersonale und die gesellschaftliche Verantwortung stärker als derjenige der Ausbildung. Dass junge Frauen und Erwachsene mit einer längerdauernden Ausbildung der Gleichberechtigung der Geschlechter positiver gegenüberstehen, konnten auch Maltby & Day (1999, S. 382-383) feststellen. Sie interpretieren die negativeren Einstellungen junger Männer mit niedrigem Bildungsstatus als Abwehrhaltung, wobei Zuschreibungen von Rollenbildern der Aufrechterhaltung der eigenen Geschlechtsidentität dienen sowie helfen, ungewollte

²¹³ Die Modelle für die gesellschaftliche Verantwortung und die Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern sind für beide Geschlechter signifikant.

²¹⁴ Keine Bildungsvariable erweist sich als signifikanter Prädiktor.

²¹⁵ Einen Effekt zeigen die Kontrastierungen Bildungsniveau 1 versus 2 ($\text{Beta}=-.10, p<.05$) und Bildungsniveau 1/2 versus 3/4 ($\text{Beta}=-.14, p<.001$).

²¹⁶ Für die Regressionsanalysen wurden die Vertreterinnen und Vertreter der romanischsprachigen Schweiz zu einer Gruppe zusammengefasst, da die jungen Erwachsenen aus dem italienischsprachigen Landesteil für diese Analysen zu wenig stark vertreten sind.

Gefühle zu vermeiden. Vergleichen wir unsere Ergebnisse mit den Resultaten der internationalen Civic Education Study, zeigen sich Parallelen (Haenni Hoti, 2003, S. 121). Sowohl die 20-jährigen Frauen als auch die 14-Jährigen unterstützen die Gleichberechtigung von Frau und Mann stärker als ihre gleichaltrigen Kollegen.

Die Einstellung gegenüber Migrantinnen und Migranten ist abhängig von Ausbildungshintergrund und Geschlecht, was sich bereits in Studien zur Fremdenfeindlichkeit von Schweizer Jugendlichen nachweisen liess (Sandmeier, 2001, S. 97; Fend, 1994, S. 146). Das konservative Bild der Geschlechterrollen stellt laut Sandmeier insbesondere für männliche Jugendliche einen Risikofaktor für ausgeprägte Fremdenfeindlichkeit dar (2001, S. 101). Problematisch werden konservative und diskriminierende Einstellungen bei jungen Männern dann, wenn sie mit aggressiven und Gewalt legitimierenden Haltungen zusammentreffen (Wydler, 2001, S. 71). Der Anteil der jungen Erwachsenen, welche eine besorgniserregende Haltung gegenüber Fremden und ihren Rechten in der Schweiz an den Tag legen, beträgt in etwa 10%. Die Tendenz, den Migrantinnen und Migranten das Recht auf Mitgestaltung der Demokratie abzusprechen, zeigt sich auch bei den 14- bis 15-Jährigen (Haenni Hoti, 2003, S. 75).

Auch in dieser Untersuchung hat der schulische Hintergrund das stärkste Gewicht im Hinblick auf die Einstellung gegenüber Migrantinnen und Migranten. Wagner & Zick (1995) sind diesem Phänomen nachgegangen und konnten zeigen, dass ausländerfeindliche Einstellungen weniger mit dem sozioökonomischen Status als mit der Schulbildung zusammenhängen. Aufgrund ihrer experimentellen Untersuchungen kommen sie zum Schluss, dass höher Gebildete die Tendenz aufweisen, sich sozial erwünscht darzustellen und negative Einstellungen gegenüber Fremden weniger zugeben, da dies dem sozialen Stereotyp ihrer Gesellschaftsschicht, Toleranz gegenüber anderen aufzubringen, nicht entsprechen würde (S. 50-56). Die stärkere soziale Orientierung der jungen Frauen, die sich auch bei 14-jährigen Schweizerinnen in einer toleranteren Haltung gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten ausdrückt (Haenni Hoti, 2003, S. 111), könnte mit dem geringeren Dominanzverhalten von Frauen und ihrer stärker ausgeprägten Fähigkeit zur Empathie erklärt werden. Junge Frauen neigen dadurch womöglich weniger dazu, Migrantinnen und Migranten als Konkurrenz wahrzunehmen (Fend, 1994, S. 131f.).

Die Tatsache, dass sich die französisch- und italienischsprachigen Befragten deutlich positiver zu den Rechten von Migrantinnen und Migranten in der Schweiz äussern als die Befragten aus der Deutschschweiz, weist auf eine tolerantere Haltung junger Erwachsener gegenüber Fremden in der Romandie und im Tessin hin. Die Ergebnisse der Civic Education Study weisen in dieselbe Richtung (Haenni Hoti, 2003, S. 125).

Prosoziales Verhalten steht in einem Zusammenhang zur gesellschaftlichen und politischen Verantwortung sowie zu einem schonenden Umweltverhalten. Es zeigen sich allerdings unterschiedlich enge Zusammenhänge zwischen den Dimensionen der sozialen Verantwortung. Während die interpersonale Verantwortung weniger stark mit der Einstellung gegenüber Migrantinnen und Migranten sowie der Gleichberechtigung von Frauen und Männern einhergeht, fällt der Zusammenhang zwischen der gesellschaftlichen Verantwortung und der Einstellung gegenüber anderen recht stark aus. Dieses Ergebnis stimmt mit Befunden der sozialpsychologischen Forschung überein, wonach sich Personen, die sich durch ein hohes Verantwortungsbewusstsein im überpersonalen Bereich auszeichnen, offener gegenüber anderen verhalten (Shaver & Schutte, 2001, S. 35). Die moderaten Zusammenhänge zwischen der sozialen Verantwortung und einem bewussten Umweltverhalten sind auch in der Literatur belegt. Das Umweltverhalten lässt sich

beispielsweise nur schlecht durch die soziale Verantwortung vorhersagen (Kaiser, Fuhrer, Webner, Ofner & Bühler-Ilieva, 2001, S. 121).

Wie die Ergebnisse deutlich machen, hängt das Verantwortungsbewusstsein teilweise mit der Bewertung des eigenen Selbst zusammen. Die relativ geringe Varianzaufklärung weist allerdings darauf hin, dass zahlreiche andere Faktoren mitspielen. Das Zusammenspiel von prosozialer Motivation, Selbstkonzept und sozialer Verantwortung ist äusserst komplex. Während sich im Jugendalter laut Boehnke (1988) noch deutliche Zusammenhänge zwischen diesen Dimensionen nachweisen lassen, verschwinden sie im jungen Erwachsenenalter. Offenbar gewinnen andere Faktoren wie beispielsweise Einstellungen in der eigenen Bezugsgruppe oder Zukunftsperspektiven an Bedeutung (S. 245). Die Vorhersagen haben dennoch einige interessante Resultate aufgezeigt.

Die Annahme, die Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit sei ein bedeutender Prädiktor im Hinblick auf die gesellschaftliche Verantwortung, konnte nicht bestätigt werden. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen lassen aber die Vermutung zu, dass die Fähigkeit über sich selbst nachzudenken als Moderatorvariable dienen kann, um sich selbst innerhalb sozialer Bezüge wahrzunehmen. Überraschend ist dieser Befund nicht zuletzt deswegen, weil diese Kompetenz im Hinblick auf die gesellschaftliche Verantwortung bedeutsamer ist als die demographischen Merkmale Geschlecht und Ausbildungshintergrund. Die Selbstreflexion kommt offenbar nicht nur in Bezug auf das gesellschaftliche Verantwortungsbewusstsein, sondern auch bezüglich der Einstellung gegenüber anderen im positiven Sinne zum Tragen. Nachdenken über sich selbst ist im frühen Erwachsenenalter offenbar nicht nur wichtig für den Aufbau und die Pflege von sozialen Beziehungen, sondern auch für die Bereitschaft, Verantwortung in der Gesellschaft zu tragen. Aus der entwicklungspsychologischen Perspektive ist die bewusste Auseinandersetzung mit sich selbst eine Voraussetzung für eine angemessene Selbsteinschätzung. Die Selbstbeobachtung, welche schliesslich zur Selbsteinschätzung führt, vollzieht sich im Spiegel der Wahrnehmung durch „signifikante Andere“ (Mead, 1988). Sie steht in einem engen Bezug zum eigenen Selbstkonzept (Epstein, 1993) und zur Identitätsarbeit (Keupp et al., 1999). Die Ergebnisse verweisen deutlich darauf, dass die Auseinandersetzung mit sich selbst eine Voraussetzung darstellt für eine adäquate Wahrnehmung und Einschätzung der Anderen und der „Fremden“. Denkbar ist allerdings auch, dass die Offenheit gegenüber Anderen den Blick für das eigene Selbst schärft.

Interessant sind die unterschiedlichen Gewichtungen der Prädiktoren, wenn die Männerrespektive die Frauenstichprobe beigezogen wird. Die Bereitschaft, in der Gesellschaft Verantwortung zu tragen, ist offenbar bei den Männern stärker mit der Einschätzung des eigenen Selbst verwoben als bei den Frauen, denn sowohl Selbstreflexion als auch Selbstwert sind bei den Männern bedeutsamere Prädiktoren als bei den Frauen. Dass nicht der eigene Ausbildungshintergrund, sondern derjenige der Mutter einen Einfluss auf das Verantwortungsbewusstsein der Söhne ausübt, könnte auf die Bedeutung der elterlichen Rolle bei der Förderung sozialer Kompetenzen hinweisen (Shaffer, 2000).

Die Förderung der sozialen Verantwortung kann wesentlich durch die Schule unterstützt werden. Youniss und Damon (1992), die sich auf Piaget stützen, gehen davon aus, dass sich prosoziales Verhalten in Form von Altruismus in Kinderfreundschaften entwickelt. Kinder und Jugendliche sollen nicht nur in ihrer Beziehungsfähigkeit gestützt werden, sondern auch die Chance erhalten, vielseitige Partizipationsmöglichkeiten innerhalb der Schulklasse oder der Schule wahrzunehmen. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Jugendliche in der Sekundarstufe I zwar häufig die Gelegenheit zur Zusammenarbeit erhalten, sich in diesem Bereich aber nicht allzu stark gefördert fühlen. Auch die 14- bis 15-jährigen Schülerinnen und

Schüler betonen, sie hätten zentrale partizipative Fähigkeiten in der Schule gelernt, wünschen sich aber gleichzeitig mehr diskursive Auseinandersetzungen in Konfliktsituationen (Biedermann, 2003, S. 173). Es ist zu wünschen, dass Schülerinnen und Schüler vermehrt in demokratische Prozesse eingebunden werden wie dies beispielsweise in den „Just Community-Schulen“ geschieht. Die Ergebnisse dieser Studie machen zudem deutlich, dass der Förderung des gesellschaftlichen Verantwortungsbewusstseins von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Zukunft mehr Beachtung geschenkt werden muss.

Auf Aspekte der gesellschaftlichen Verantwortung wird auch im folgenden Kapitel eingegangen. Im Zentrum steht die Frage nach den politischen Kompetenzen junger Erwachsener.

5.8 Politische Kompetenzen

5.8.1 Einleitung

Es kann nicht oft genug wiederholt werden: Mit dem Zeitalter der Globalität wird gerade nicht das Ende der Politik eingeläutet, sondern ihr Neubeginn eröffnet. (Beck, 1999, S. 217)

In der globalisierten Gesellschaft lösen die Unternehmen den Staat und seine Instanzen bei der Führung und Gestaltung der Weltwirtschaft zunehmend ab (Menzel, 1998, S. 15). Neue Formen der Selbstregulation und des gesellschaftlichen Engagements sind gefordert. Daher muss den politischen Kompetenzen junger Erwachsener besondere Bedeutung geschenkt werden.

5.8.2 Aktueller Forschungsstand und Fragestellungen

Junge Erwachsene haben im Vergleich zu Jugendlichen mehr politische Partizipationsmöglichkeiten und ihr Interesse an Politik wächst (Fend, 1991, S. 188). Krampen (1990, 1991) weist auf eine deutliche Zunahme des politischen Wissens und der politischen Aktivitäten von der mittleren zur späteren Adoleszenz hin (Krampen, 1990, S. 55, S. 332). In einer Längsschnittuntersuchung liess sich die Zunahme von Wissen und Aktivitäten im politischen Bereich zwischen 17 und 23 Jahren bestätigen (Krampen, 1998, S. 86). Wer sich für politische Belange interessiert, zeigt auch ein höheres politisches Engagement (Sohr, Boehnke & Stromberg, 1998, S. 226). Gleichzeitig ist das politische Desinteresse von vielen Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein aktuelles Thema. In den Studien der deutschen Shell wird beispielsweise ein Rückgang des politischen Interesses bei Jugendlichen im Vergleich zu den letzten Jahren festgestellt (Schneekloth, 2002, S. 92; Fischer, 2000, S. 264). Klöti und Risi (1991) fanden zwar kein sinkendes Interesse bei 20-jährigen Schweizern im Vergleich zu früheren Erhebungen, die Befunde zeigen aber, dass sich die befragten jungen Erwachsenen für diesen Bereich wenig interessieren und über einen geringen Wissensstand verfügen (S. 155-156). Die Ergebnisse der Civic Education Study zum politischen Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichen Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich zu anderen Ländern weisen auf ein unterdurchschnittliches politisches Wissen und ein begrenztes politisches Bewusstsein hin (Oser, 2003, S. 226-227). Junge Schweizerinnen und Schweizer zeigen im Vergleich zu Gleichaltrigen aus anderen Ländern auch eine geringere Bereitschaft zur politischen Partizipation (Maiello, 2003, S. 129-153).

Politische Bildung im schulischen Kontext

Die Förderung politischer Kompetenzen stellt für Beck eine Hauptaufgabe des Bildungssystems dar (1999, S. 220-231). Innerhalb des Bildungssystems kommt dem Thema Politik hingegen eine eher untergeordnete Bedeutung zu (Grob & Maag Merki, 2001, S. 684-685). Politische Bildung wird in der Schweiz selten in spezifischen Schulfächern vermittelt (Reichenbach, 1997, S. 902) und es existieren noch kaum Vorstellungen darüber, welche Kompetenzen Jugendliche im politischen Bereich erwerben müssten (Oser, 2003, S. 13). Häufig werden politische Lernprozesse in eher impliziter Form innerhalb verschiedener Schulfächer wie beispielsweise Geschichte und Geographie oder über schulische Mitbestimmungsmöglichkeiten gefördert (Fend, 2000, S. 396). Den Lehrkräften in der Schweiz gelingt es offenbar besser, soziale Partizipationsfähigkeiten zu unterstützen als ein staatsbürgerliches Verantwortungsbewusstsein zu fördern (Biedermann, 2003, S. 161). Die Resultate der Civic Education Study haben gezeigt, dass Klassenklima und Partizipationserfahrungen das politische Wissen fördern. Das politische Wissen ist wiederum

zentral für das politische Handeln. Programme zur Förderung der politischen Kompetenzen in der Schule sind dann besonders wirksam, wenn auch die Eltern einbezogen werden. McDevit und Chaffee (2000) haben beispielsweise ein Programm präsentiert, welches die familiären Diskussionen über politische Tagesaktualitäten fördert und dazu geeignet ist, das politische Interesse und Wissen auch in Familien mit geringem sozioökonomischen Status zu erhöhen.

Politische Kompetenzen nach Geschlecht, Bildungshintergrund und Sprachregion

Im frühen Erwachsenenalter zeigen sich Geschlechtsunterschiede bezüglich des politischen Interesses. In der deutschen Shell-Studie präsentieren sich die jungen Frauen politisch desinteressierter im Vergleich zu den jungen Männern (Fischer, 2000, S. 264). Wie eine frühere Jugend- und Rekrutenbefragung zeigt, interessieren sich auch die jungen Schweizerinnen weniger für Politik und verfügen über einen geringeren Wissensstand als ihre Alterskollegen (Klöti & Risi, 1991, S. 156). Dieser Unterschied zwischen den Geschlechtern wird bereits im Jugendalter deutlich (Maiello, 2003, S. 185). In den politischen Aktivitäten unterscheiden sich junge Frauen und Männer hingegen nicht (Klöti & Risi, 1991, S. 177). Gleichzeitig werden Unterschiede in den verschiedenen Ausbildungsgruppen sichtbar. Junge Erwachsene in der Schweiz mit einer längeren schulischen Ausbildung verfügen über ein höheres Interesse und Wissen, sie engagieren sich zudem auch häufiger aktiv in der Politik (ebd., S. 156-209).

In der Schweiz können sich unterschiedliche politische Kulturen in den verschiedenen Sprachregionen auch auf die politische Haltung auswirken (Mazzoleni & Wernli, 2002, S. 19). Junge Erwachsene aus dem französisch- und italienischsprachigen Landesteil erleben offenbar eine grössere Distanz zu den Parteien und haben einen etwas geringeren politischen Wissensstand gegenüber den Gleichaltrigen aus der deutschen Schweiz (Klöti & Risi, 1991, S. 126). Hingegen zeigen junge Erwachsene der französischsprachigen Region ein progressiveres politisches Orientierungsmuster als die jungen Erwachsenen im Tessin und in der Deutschschweiz (Meier-Dallach, Hohermuth & Walter, 2001, S. 13). Auch die Civic Education Study macht auf einen tiefen Graben zwischen den verschiedenen Sprachregionen aufmerksam (Oser & Biedermann, 2003).

Bestimmungsgründe zur Vorhersage des politischen Wissens und des politischen Interesses

Wie sich in verschiedenen Studien zeigt, sind für die Vorhersage des politischen Wissens und des politischen Interesses nicht nur die demographischen Variablen Alter, Geschlecht, Ausbildungshintergrund und Sprachregion, sondern auch andere Faktoren von Bedeutung. Internale Kontrollüberzeugungen können das politische Interesse, Einstellung und Verhalten massgeblich beeinflussen (Carno, 1997, S. 485; Krampen, 1991, S. 4). Verschiedene Untersuchungen aus dem Bereich der Selbstwirksamkeitsforschung zeigen, dass Personen, die sich selbstwirksam fühlen, stärker das Gefühl haben, politische Veränderungen mitgestalten zu können (Bandura, 1997, S. 483-491). Wer an die eigene politische Wirksamkeit glaubt, ist generell an gesellschaftlichen Fragen interessiert und sehr stark leistungsmotiviert (S. 490). Guthrie, Schafer und Hutchinson (1991) haben nachgewiesen, dass sich ein sehr starker Zusammenhang zwischen der Anzahl Schuljahre und dem politischen Interesse und Verhalten zeigt. Dabei hat aber auch die Leistungsmotivation indirekt über Aktivitäten im Weiterbildungsbereich ein grosses Gewicht auf Interesse und Wissen in diesem Bereich (S. 39-46). Politisches Engagement ist stets eine kollektive Angelegenheit. Wer sich politisch interessiert und engagiert, fühlt sich auch der Gesellschaft gegenüber verpflichtet und glaubt eher daran, in der Gruppe etwas bewirken zu können (Bandura, 1997, S. 487).

Aufgrund dieser Befunde ist zu vermuten, dass die überfachlichen Kompetenzen Selbstwirksamkeit, Leistungsmotivation, gesellschaftliche Verantwortung und allgemeine Weiterbildungsbereitschaft neben den demographischen Variablen Geschlecht, Sprachregion,

Ausbildungsniveau und Nationalität einen wesentlichen Beitrag zur Vorhersage des politischen Wissens respektive des politischen Interesses beitragen.

In diesem Kapitel werden folgende Fragestellungen bearbeitet:

- Wie stark interessieren sich junge Erwachsene in der Schweiz für Politik? Zeigen sich Unterschiede im Vergleich zu einer früheren Untersuchung zum politischen Interesse junger Erwachsener?
- Wie distanziert stehen junge Erwachsene dem Thema Politik gegenüber?
- Wie häufig informieren sich junge Erwachsene über politische Themen?
- Unterscheiden sich junge Erwachsene hinsichtlich Interesse und Wissen sowie Überzeugungen im Bereich Politik nach Geschlecht, Ausbildungshintergrund und Sprachregion?
- Inwiefern tragen die überfachlichen Kompetenzen Weiterbildungsbereitschaft, Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeit und gesellschaftliche Kompetenzen neben den individuellen Merkmalen Ausbildungshintergrund, Sprachregion, Geschlecht, Geburtsjahr und Nationalität zur Vorhersage des politischen Wissens und des politischen Interesses bei?

5.8.3 Erhebungsinstrument

Die politischen Kompetenzen, die in diesem Kapitel zur Sprache kommen, beziehen sich auf das politische Interesse, die politische Aktivität und das politische Weltbild. Zur Ergänzung wurden Indikatoren zum politischen und polit-ökonomischen Wissen einbezogen. In der untenstehenden Tabelle 47 werden die politischen Kompetenzen übersichtlich dargestellt.

Tabelle 47: Übersicht über die Konstrukte der politischen Kompetenzen.

Politische Kompetenzen	M	SD	Antwortskala
Allgemeines politisches Interesse	2.03	.80	1=sehr geringes Interesse 4=sehr starkes Interesse
Distanz zur Politik respektive politisches Interesse	2.03	.80	1=hohe Distanz respektive geringes Interesse 4=geringe Distanz respektive hohes Interesse
Zeitaufwand für tägliche politische Informationen	1.80	.98	1=täglich weniger als 5 Min. 2=täglich zwischen 5 Min. und 15 Min. 3=täglich zwischen 15 Min. und 30 Min. 4=täglich zwischen 30 Min. und 1 Stunde 5=täglich über 1 Stunde
Kontingenzüberzeugungen zu Erfolg und sozialem Aufstieg: Zuschreibung von Erfolg auf eigene Anstrengungen und Fähigkeiten	3.33	.47	1=keine Wahrnehmung eines Zusammenhangs zwischen Erfolg und eigenen Anstrengungen 4=Wahrnehmung eines Zusammenhangs zwischen Erfolg und eigenen Anstrengungen
Kontingenzüberzeugungen zu Erfolg und sozialem Aufstieg: Zuschreibung von Erfolg auf eher negativ bewertete Strategien wie z.B. "Rücksichtslosigkeit"	2.38	.73	1=keine Wahrnehmung eines Zusammenhangs zwischen Erfolg und eher negativ bewerteten Strategien 4=Wahrnehmung eines Zusammenhangs zwischen Erfolg und eher negativ bewerteten Strategien
Politisches und polit-ökonomisches Wissen	3.60	2.65	0=sehr geringes politisches Wissen 9=sehr grosses politisches Wissen

5.8.4 Ergebnisse

Die Ergebnisse beruhen meistens auf dem Hintergrund der Jugendstichprobe. Zum Vergleich zwischen verschiedenen Ausbildungsgruppen und Sprachregionen sowie zur Vorhersage des politischen Wissens wird die Rekrutenstichprobe beigezogen. Diese Resultate wurden bereits publiziert (Bieri & Forrer, 2003, S. 46-47).

5.8.4.1 Politisches Interesse, politische Distanz und politische Aktivität

Die jungen Erwachsenen interessieren sich im Allgemeinen nicht sehr stark für Politik.²¹⁷ Wird das politische Interesse der Befragten mit den Ergebnissen aus früheren Jugend- und Rekrutenbefragungen der Jahre 1972, 1979 und 1988 verglichen, ergibt sich eine stetige Zunahme derjenigen, die sich nicht für Politik interessieren.

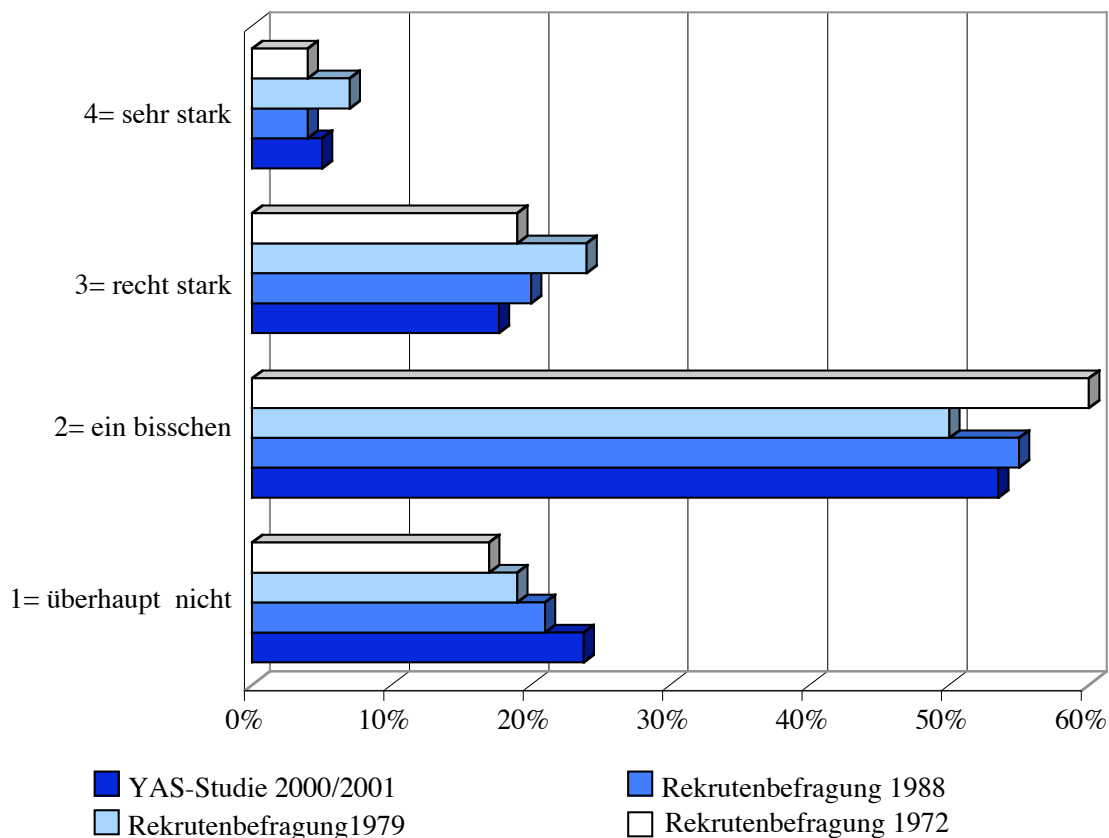


Abbildung 40: Interesse an Politik im Zeitvergleich (frühere Rekrutenbefragungen und Jugendbefragung N=1'510).

Die Distanz zur Politik, die positiv formuliert als politisches Interesse bezeichnet wird, wurde nicht nur allgemein, sondern auch durch sechs verschiedene Items erfasst. Wie der folgenden Abbildung 41 zu entnehmen ist, finden die Befragten Politik zwar nicht sehr interessant, es scheint ihnen aber gleichzeitig recht wichtig, sich mit Politik auseinanderzusetzen und es ist ihnen nicht egal, welche Parteien regieren.

²¹⁷ M=2.04, SD=.78

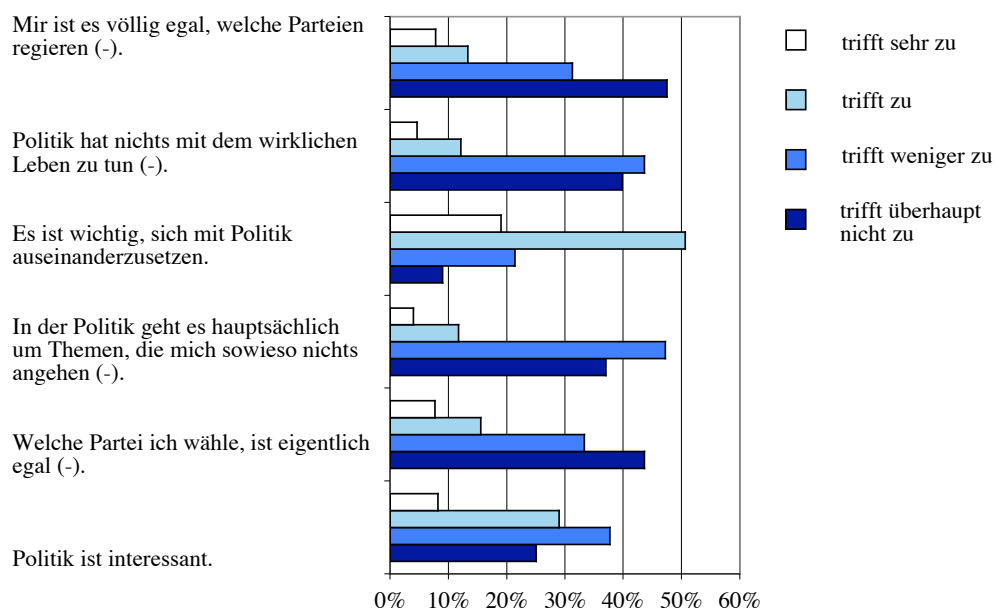


Abbildung 41: Politische Distanz (Einzelitems der Skala) (Jugendstichprobe N=1'499).

Die Hälfte der Befragten informiert sich kaum über Politik, nur gerade 7% der Befragten setzen sich täglich während mehr als einer halben Stunde mit politischen Themen auseinander. Junge Erwachsene mit einem höheren Bildungsabschluss informieren sich täglich länger über Politik als solche mit einer kürzeren Ausbildung (vgl. Abbildung 42).²¹⁸

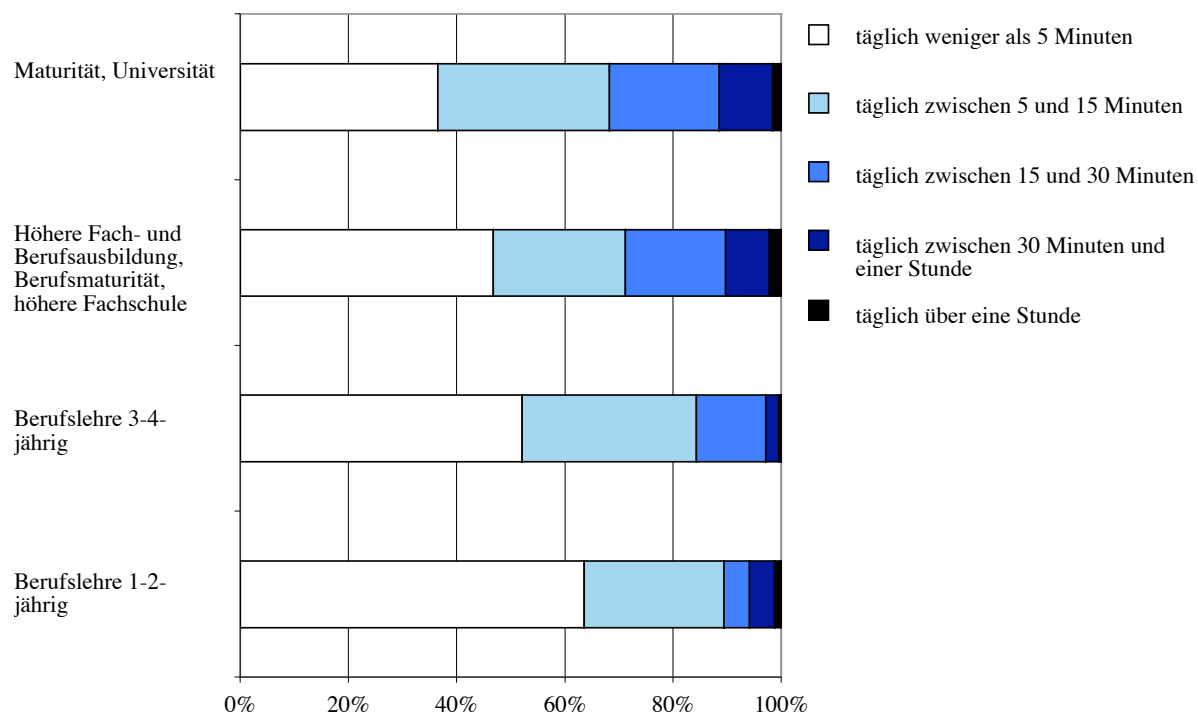


Abbildung 42: Zeitaufwand für politische Informationen junger Erwachsener mit unterschiedlichem Ausbildungshintergrund (Jugendstichprobe N=1'510).

²¹⁸ H-Test, $\chi^2 = 55.602$, $df = 3/1'418$, $p < .001$

Die Frage, ob die individuellen Merkmale Geschlecht, Ausbildung und Sprachregion einen Effekt auf das Interesse respektive die politische Distanz haben, wenn Alter und Nationalität kontrolliert werden, kann folgendermassen beantwortet werden:

Das Geschlecht erweist sich als nicht effektiv. Die Ausbildungsart zeigt hingegen einen Effekt auf das Interesse respektive die politische Distanz.²¹⁹

Sprachregion und Bildungshintergrund sowie beide in Interaktion sind ebenfalls bedeutsam.²²⁰

Die jungen Erwachsenen aus der deutschsprachigen Schweiz interessieren sich mehr für Politik als die Gleichaltrigen aus der italienischsprachigen und französischsprachigen Schweiz.

In der untenstehenden Landeskarte wird das politische Interesse der jungen Erwachsenen aus verschiedenen Kantonen abgebildet. Wer aus den Kantonen Zürich, Solothurn, Basel Land, Neuenburg, Thurgau, Luzern oder Basel Stadt stammt, ist interessierter an politischen Themen als die Gleichaltrigen anderer Kantone.²²¹ Desinteressierter präsentieren sich Vertreterinnen und Vertreter der Kantone Wallis, Jura, Tessin, Waadt, Genf und Freiburg.²²²

Abbildung

5.8.4.2 Politisches Wissen

Das politische Wissen steht in einem engen Zusammenhang zum Interesse für Politik, wobei dieser Zusammenhang bei den Männern etwas enger ist als bei den Frauen.²²³ Das durchschnittliche politische Wissen der jungen Erwachsenen erweist sich als wenig umfassend: Im Durchschnitt konnten knapp vier von neun Wissensfragen richtig beantwortet werden.²²⁴ Die hohe Standardabweichung weist aber darauf hin, dass grosse Unterschiede zwischen den Befragten bestehen. 5% der jungen Erwachsenen verfügen über ein sehr gutes politisches respektive polit-ökonomisches Wissen, d.h. sie konnten alle Fragen richtig beantworten, während 13% keine einzige Frage richtig beantworten konnten. Wie in der folgenden Tabelle 48 zu sehen ist, konnten die Fragen zum Schweizer Staatssystem von knapp 50% der Befragten richtig beantwortet werden. Schwierigkeiten bereiteten die Fragen aus dem polit-ökonomischen Bereich.

²¹⁹ $F=34.9$, $df=$ 3/1'294, $p<.001$

²²⁰ Werden mit Hilfe der Männer-Stichprobe (RS-Stichprobe) sprachregionale und weitere Effekt überprüft, so zeigt sich, dass das Bildungsniveau ($F=156$, $df=$ 3/19'620, $p<.001$), die Sprachregion ($F=166$, $df=2/19'620$, $p<.001$) sowie beide in Interaktion ($F=2.31$, $df=$ 6/19'620, $p<.05$) einen Effekt bewirken.

²²¹ Die Werte der Vertreterinnen und Vertreter liegen im obersten Quartil ($M>2.95$).

²²² Diese Werte liegen innerhalb der unteren 25% ($M<2.6$).

²²³ Pearson, $r=.53$ versus $r=.42$, $p<.001$

²²⁴ $M=$ 3.60, $SD=$ 2.65. Dabei wurde die Nationalität der Befragten kontrolliert.

Tabelle 48: Fragen zum politischen und polit-ökonomischen Wissen und Anzahl der korrekt beantworteten Fragen (Jugendstichprobe N=1'479).

Fragen	richtig beantwortet	falsch beantwortet	weiss nicht
1. Welche Möglichkeit steht einer Bürgerin oder einem Bürger zur Verfügung, wenn sie/er sich gegen ein Gesetz wehren will, das von den eidgenössischen Räten soeben beschlossen wurde?	53.9%	28.8%	17.3%
2. Der Schweizerische Bundesrat setzt sich aus Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Parteien zusammen. Welches ist die Zusammensetzung heute?	47.5%	16.8%	35.7%
3. Wer wählt den Schweizer Bundesrat?	54.4%	33.2%	12.4%
4. Bekanntlich kennt die Schweiz im Bund ein Zweikammersystem (National- und Ständerat). Worin liegt die Bedeutung des Ständerates?	47.%	20.9%	32.1%
5. Was bedeutet „Deregulierung“?	24.2%	8.4%	67.4%
6. Was versteht man unter Lobbyismus oder Lobbying?	26.3%	12.9%	60.8%
7. Weshalb können Verwaltungsratsmandate von Parlamentarierinnen und Parlamentariern als problematisch gelten?	25.0%	13.1%	61.9%
8. Welche Grundidee steht hinter einer ökologischen Steuerreform?	39.5%	15.7%	44.8%
9. Warum gelten Kartelle in einer freien Marktwirtschaft als Problem?	41.8%	12.1%	46.1%

Junge Erwachsene mit einem höheren Bildungsabschluss weisen ein umfassenderes politisches Wissen auf als diejenigen mit einem tieferen Abschluss.²²⁵ Im Vergleich zu den Befragten aus der italienisch- und französischsprachigen Schweiz verfügen die Befragten der deutschsprachigen Region über ein ausgeprägteres politisches Wissen.²²⁶ Wie in der folgenden Graphik zu sehen ist, besteht dabei ein Interaktionseffekt zwischen Sprachregion und Bildungsabschluss.²²⁷ Der Wissensunterschied ist in den Gruppen, die eine längere Ausbildung absolviert haben, deutlich ausgeprägter als in denjenigen mit einer kürzeren Ausbildung.

²²⁵ $F=311$, $df=3/19'924$, $p<.001$ (Rekrutenstichprobe)

²²⁶ $F=209$, $df=2/19'924$, $p<.001$

²²⁷ $F=33.4$, $df=6/19'924$, $p<.001$

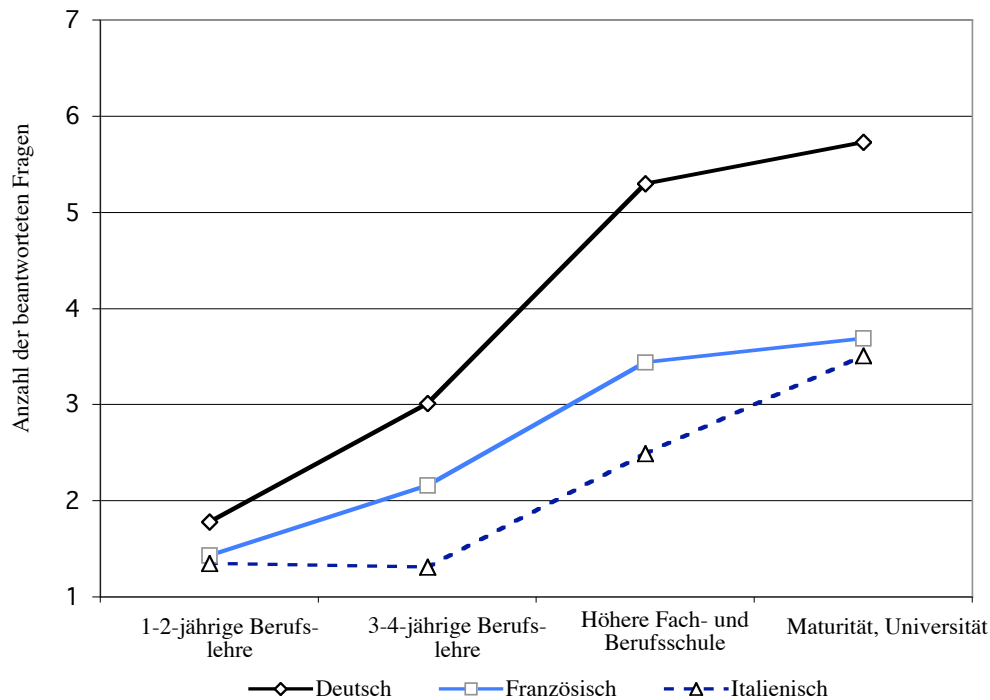


Abbildung 43: Effekte von Sprachregion und Bildung auf das politische Wissen (Maximalwert 9) (Rekrutenstichprobe N=19'926).

Wie steht es um das politische Wissen der Vertreterinnen und Vertreter der einzelnen Kantone? Den jungen Erwachsenen aus den Kantonen Genf, Tessin, Waadt, Neuenburg und Jura weniger gut, die Fragen zum politischen und politökonomischen System in der Schweiz zu beantworten²²⁸. Ein vergleichsweise überdurchschnittliches politisches Wissen weisen die jungen Erwachsenen der Kantone Luzern, Appenzell Ausserrhoden, Aargau, Zug, Thurgau und Obwalden auf²²⁹.

Betrachten wir nun die Unterschiede nach dem Geschlecht unter der Berücksichtigung der Ausbildung, zeigt sich folgendes Bild: Die Männer verfügen über ein umfassenderes politisches Wissen als die Frauen.²³⁰ Geschlecht und Bildungsniveau erzeugen hier einen Interaktionseffekt auf das politische Wissen. Die geschlechtsspezifische Differenz ist gemäss untenstehender Abbildung 44 in der Gruppe der Maturitätsabgängerinnen und -abgänger am grössten, und zwar zugunsten der Männer.

²²⁸ Die Werte dieser Kantone liegen im 1. Quartil, d.h. innerhalb der 25% der Kantone mit den geringsten Mittelwerten ($M < 3.2$).

²²⁹ Diese Kantone erzielten Werte, die im obersten Quartil liegen. Der Mittelwert liegt über dem Grenzwert von $M = 3.95$.

²³⁰ $F = 7.90$, $df = 3/1'306$, $p < .001$ (Jugendstichprobe)

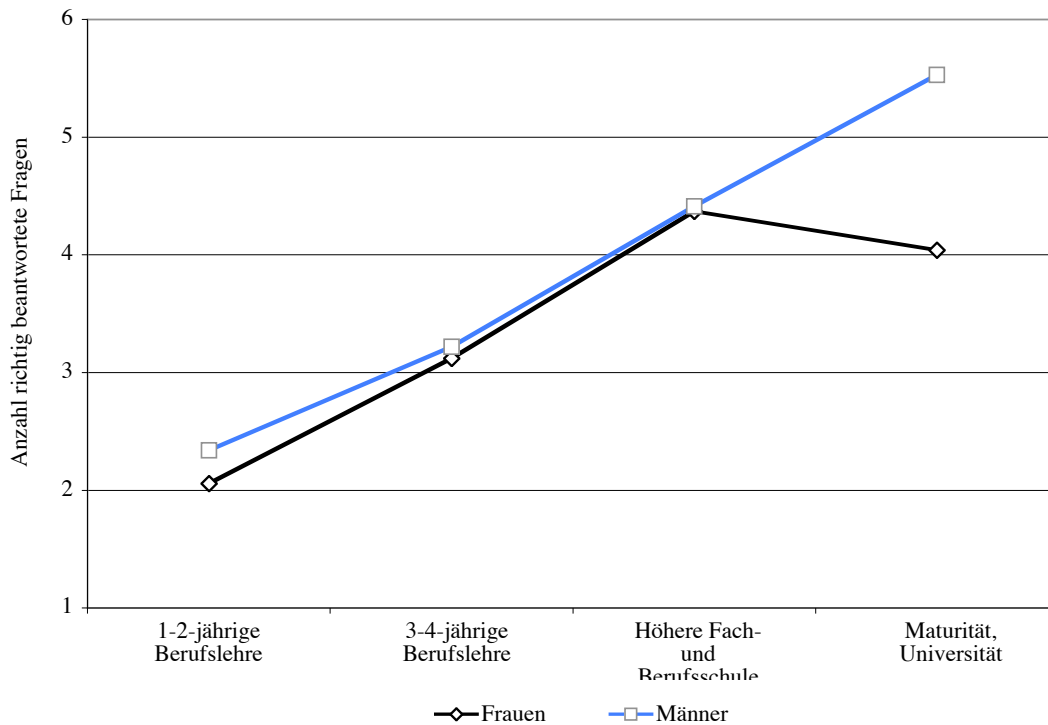


Abbildung 44: Effekte von Geschlecht und Bildung auf das politische Wissen (Maximalwert 9) (Jugendstichprobe N=1'308).

5.8.4.3 Kontingenzüberzeugungen

Die Befragten sind deutlich der Ansicht, dass Erfolg und sozialer Aufstieg in der Schweiz vorwiegend durch eigene Anstrengungen zu erreichen sind²³¹. Der Glaube an den Erfolg durch eigene Bemühungen ist unter den jungen Erwachsenen mit einer kürzeren Ausbildung verbreiteter und nimmt mit zunehmender Ausbildungsdauer ab. Frauen und Männer stimmen diesen Aussagen gleichermassen zu. Junge Erwachsene, welche nicht Schweizer Staatsangehörige sind, unterscheiden sich nicht von den jungen Schweizern und Schweizerinnen.²³²

Die Aussagen, dass Erfolg auch durch Strategien wie Rücksichtslosigkeit oder über gute Beziehungen erlangt werden kann, finden hingegen weniger deutlich Zustimmung.²³³ Rund 60% der Befragten zeigen sich diesbezüglich skeptisch, 12% vertreten allerdings deutlich die Meinung, dass diese Strategien zu Erfolg und sozialem Aufstieg verhelfen.²³⁴ Dabei zeichnen sich weder Geschlechts-, Regions-, noch Bildungsunterschiede ab.²³⁵

5.8.4.4 Vorhersage des politischen Wissens und des politischen Interesses

Im Folgenden wird mit Hilfe der multiplen Regression der Frage nachgegangen, inwiefern sich politisches Wissen und politisches Interesse durch die demographischen Merkmale Bildung, Sprachregion, Geburtsjahr, Nationalität und die überfachlichen Kompetenzen Weiterbildungsbereitschaft, Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeit und gesellschaftliche Verantwortung vorhersagen lassen, wobei insbesondere auf die Vorhersage des politischen Wissens eingegangen wird.

²³¹ M=3.33, SD=.47

²³² F=1.94, df=15/1'352, p>.05

²³³ M=2.38, SD=.73

²³⁴ Skalenwert >3.26

²³⁵ F=.95, df=15/1'350, p>.05

Tabelle 49: Determinanten des politischen Wissens (Rekrutenstichprobe N=19'036).

Variablen	B	Beta	T	Signifikanz
Bildung1 ^{a)}	-.40	-.08	-8.28	.00
Bildung2 ^{b)}	-.19	-.04	-6.65	.00
Bildung3 ^{c)}	-.98	-.40	-39.94	.00
deutsche Sprachregion	.72	.15	6.70	.00
französische Sprachregion	.02	.00	.15	.88
italienische Sprachregion	-.79	-.05	-4.63	.00
Geburtsjahr	.08	.03	4.76	.00
Nationalität	-.91	-.04	-6.78	.00
Weiterbildungsbereitschaft	.81	.20	29.81	.00
Leistungsmotivation	.42	.08	11.38	.00
Selbstwirksamkeit	.23	.04	6.11	.00
Gesellschaftliche Verantwortung	.40	.08	13.23	.00
Konstante	-1.80	-	-6.76	.00

Anmerkungen: N=19'036
 $R^2 = .29$, $df = 12/19035$, $F = 649,43$, $p < .001$
^{a)} Bildung 1: 1- bis 2-jährige Berufslehre versus 3- bis 4-jährige Berufslehre
^{b)} Bildung 2: Höhere Fach- und Berufsausbildung versus Maturität, Universität
^{c)} Bildung 3: 1- bis 4-jährige Berufslehre versus Höhere Fach- und Berufsbildung sowie Maturität/Universität

Insgesamt vermögen die Prädiktoren 29% des politischen Wissens vorherzusagen. Von den demographischen Merkmalen tragen das Bildungsniveau, welches die jungen Erwachsenen mit einer Berufslehre und diejenigen mit einem höheren Fach- und Berufsbildungsabschluss kontrastiert sowie die deutsche Sprachregion am meisten zur Varianzaufklärung bei. Bei den überfachlichen Kompetenzen erweist sich die Weiterbildungsbereitschaft als stärkster Prädiktor.

Wird das Modell für die politische Distanz (politisches Interesse) als abhängige Variable berechnet, erklären die Prädiktoren insgesamt einen Varianzanteil von 17%.²³⁶ Von den demographischen Variablen gehen die deutsche Sprachregion (Beta=.15) und die Kontrastierung der Ausbildungsgruppen (Beta=-.40) mit dem stärksten Gewicht ins Modell ein. Von den überfachlichen Kompetenzen erweisen sich die Weiterbildungsbereitschaft (Beta=.20), die Leistungsmotivation (Beta=.10) und die gesellschaftliche Verantwortung (Beta=.10) als besonders bedeutsam.

Werden das politische Wissen und die politische Distanz mit Hilfe der Jugendstichprobe vorhergesagt, wobei das Geschlecht ins Modell integriert wird, so zeigen sich ähnliche Ergebnisse. Das Geschlecht hat zwar einen Effekt auf das politische Wissen und das politische Interesse, im Vergleich zu den andern Variablen ist dieser jedoch gering.

5.8.4.5 Varianzaufklärung durch demographische Faktoren und überfachliche Kompetenzen

Die Ergebnisse, die in der untenstehenden Tabelle abgebildet sind, geben eine Antwort auf die Frage, welchen Beitrag die überfachlichen Kompetenzen zusätzlich zu den demographischen Variablen zur Vorhersage des politischen Wissens und Interesses leisten

²³⁶ N= 18'841, F=330, $df = 12/18'828$, $p < .001$

können. Dargestellt werden die Daten der stufenweisen Regression, wobei in einem ersten Modell die demographischen Variablen, in einem zweiten die überfachlichen Kompetenzen eingegeben werden. Schliesslich wird auch das Gesamtmodell präsentiert.

Tabelle 50: Politisches Wissen und politische Distanz (Skala) in Abhängigkeit von demographischen Merkmalen und überfachlichen Kompetenzen (Rekrutenstichprobe N=19'035).

	Politisches Wissen			Politische Distanz		
	R ²	df	F/p	R ²	df	F/p
Varianzaufklärung durch demographische Merkmale (Modell 1)	.22	8/19'039	673***	.11	8/18'832	285***
Varianzaufklärung durch überfachliche Kompetenzen (Modell 2)	.16	4/21'311	974***	.12	4/21'060	717***
Varianzaufklärung durch demographische Variablen und überfachliche Kompetenzen ¹ (Gesamtmodell)	.29	12/19'035	649***	.17	12/18'828	330***

Bemerkungen: *** p<.001

¹Aufgrund von Interaktionseffekten können die Varianzanteile nicht einfach addiert werden.

Das politische Wissen ist insgesamt deutlich besser vorhersagbar als das Interesse. Die überfachlichen Kompetenzen vermögen nebst den demographischen Merkmalen einen weiteren Teil der Varianz sowohl des politischen Wissens als auch der politischen Distanz zu erklären. Im Modell zum politischen Wissen können die demographischen Merkmale alleine 22% der Varianz erklären. Werden nur die überfachlichen Kompetenzen als unabhängige Variablen eingegeben, erklären sie 16% derselben. Bei der politischen Distanz vermögen die demographischen Merkmale alleine 11%, die überfachlichen Kompetenzen 12% zu erklären.

5.8.5 Zusammenfassung und Diskussion

Die befragten jungen Erwachsenen interessieren sich mässig für Politik und sind eher schlecht informiert. Zudem verfügen sie über einen bescheidenen Wissensstand in diesem Bereich. Die Ergebnisse stimmen mit denjenigen anderer Studien überein (Oser & Biedermann, 2003; Deutsche Shell, 2000; Fend, Büeler, Grob & Kassis, 1996; Klöti & Risi, 1991). Auch wenn sich die Gruppe der Desinteressierten im Vergleich zu 1972 von 17% auf 24% erhöht hat, lassen die Ergebnisse insgesamt nicht einfach den Schluss auf eine Veränderung in Richtung einer stärkeren "Politikverdrossenheit" zu. Zum einen sind zwei Drittel der Befragten der Ansicht, es sei wichtig, sich mit Politik auseinanderzusetzen, zum anderen scheinen sich die jungen Erwachsenen in ihrer politischen Weltorientierung einig zu sein. Sie geben deutlich zum Ausdruck, dass Erfolg und sozialer Aufstieg in diesem Land primär eigenen Anstrengungen zuzuschreiben sind, während sie Erfolgsstrategien wie Skrupellosigkeit und gute Beziehungen skeptisch gegenüberstehen.

Die in der Literatur diskutierten Differenzen zwischen verschiedenen Gruppen lassen sich in dieser Studie teilweise bestätigen. Die jungen Frauen unterscheiden sich hinsichtlich der politischen Kompetenzen kaum von den jungen Männern. Wie auch in anderen Studien deutlich wird (Klöti & Risi, 1991; Oser & Biedermann, 2003), verfügen die jungen Frauen über einen geringeren politischen Wissensstand, wobei sich die Differenz in dieser Studie ausschliesslich in der Interaktion mit dem höchsten Bildungsabschluss zeigt. Ob junge

Männer dieses Ausbildungstyps sich stärker mit Politik auseinandersetzen und demzufolge mehr wissen, weil sie davon ausgehen, dass dies ihrer Karriere dienlich sein könnte? Die Resultate der Zürcher Mittelschulstudie könnten in diese Richtung gedeutet werden, denn es hat sich gezeigt, dass das männlich dominierte Maturitätsprofil WR (Wirtschaft/Recht) im Vergleich zu den andern Profilen in diesem Bereich am besten abschneidet (Maag Merki, 2002). Im Vergleich zur Untersuchung von 1988 haben sich die jungen Frauen und Männer bezüglich ihres politischen Interesses offenbar angenähert (Klöti & Risi, 1991, S. 156-177). Der Bildungsabschluss spielt im Zusammenhang mit dem politischen Wissen eine bedeutende Rolle, was wenig erstaunt, denn Leistung und Schulerfolg bedingen sich gegenseitig. Die Zugehörigkeit zu einer der drei Sprachregionen ist offenbar bedeutsam. Bereits in der Untersuchung von Klöti et al. (1991) hat sich gezeigt, dass die deutschsprachigen jungen Erwachsenen über einen besseren politischen Wissensstand verfügen. Das Ergebnis könnte darauf hinweisen, dass die jungen Erwachsenen in der Deutschschweiz eine geringere Distanz zur Politik erleben und sich eher damit beschäftigen. Warum sich diese Wechselwirkung über die Sprachregionen hinweg zeigt und sich die Schere im Wissensbereich mit zunehmendem Bildungsniveau vergrössert, bleibt zu diskutieren. Die unterschiedlichen politischen Haltungen können gemäss Untersuchungen von Mazzoleni und Wernli (2002) in den unterschiedlichen regionalen und politischen Kulturen begründet liegen.

Ein weiteres Ziel der Untersuchung liegt darin, nach den Bestimmungsgründen des politischen Wissens und Interesses zu suchen. Es wurde gezeigt, dass neben den demographischen Merkmalen Bildungshintergrund und Sprachregion auch die überfachlichen Kompetenzen Weiterbildungsbereitschaft und Leistungsmotivation, gesellschaftliche Verantwortung und Selbstwirksamkeit zur Erklärung des politischen Wissens und Interesses beitragen. Die Vorhersage des politischen Wissens, welche in dieser Studie rund 30% beträgt, kann als gute Vorhersage bezeichnet werden. Obschon der Ausbildungsabschluss erwartungsgemäss den grössten Varianzanteil zu erklären vermag, können die überfachlichen Kompetenzen mit knapp 10% einen bedeutsamen Beitrag leisten. Dass sich die Weiterbildungsbereitschaft als starker Einflussfaktor herausstellt, lässt sich mit den Erkenntnissen anderer Studien vergleichen. Jugendliche und junge Erwachsene, die motiviert sind weiterzulernen, zeigen sich allgemein stärker an gesellschaftspolitischen Themen interessiert, was wiederum auf den engen Zusammenhang zwischen Lernen und Wissenserwerb hindeutet (IEA-Civic Education Study, 2003; International Adult Literacy Survey, OECD, 1995; Guthrie et al., 1991). Entgegen unseren Erwartungen ist die Determinante Selbstwirksamkeit kein sehr bedeutsamer Prädiktor, was vermutlich damit erklärbar ist, dass die allgemeine und nicht die bereichsspezifische Selbstwirksamkeit erfasst wurde (Bandura, 1997; Krampen, 1991). Betrachten wir die regressionsanalytischen Ergebnisse in Bezug auf das politische Interesse, stellen wir zunächst fest, dass die Vorhersage mit einer Varianzaufklärung von knapp 20% weniger zufriedenstellend ausfällt. Dies war zu erwarten, denn das Interesse lässt sich im Gegensatz zum Wissen weniger gut durch Leistungsmerkmale etwa in Form von Bildungsabschlüssen vorhersagen. Vergleichen wir die beiden Vorhersagemodelle, die sich auf die Zielvariablen Wissen und Interesse beziehen, stellen wir fest, dass die überfachlichen Kompetenzen in beiden Modellen ein ähnliches Gewicht haben. Da die ausgewählten Kompetenzen einen deutlichen Bezug zum "Engagement" oder zur "Motivation" einer Person aufweisen, erstaunt nicht, dass sie mit dem politischen Wissen und Interesse zusammenhängen. Interessant ist allerdings die Tatsache, dass diese überfachlichen Kompetenzen deutlich zur Vorhersage von bereichsspezifischen abhängigen Variablen beitragen können.

Aufgrund der Ergebnisse ist zu vermuten, dass junge Erwachsene dem politischen Bereich zwar distanziert, aber nicht grundsätzlich ablehnend gegenüberstehen. Keupp, Ahbe, Gmür,

Höfer, Mitscherlich, Kraus und Straus (1999) betonen, dass junge Erwachsene traditionellen Formen der Politik kritisch gegenüber stehen, aber keineswegs apolitisch sind, denn politische Themen im Nahbereich, wie zum Beispiel Arbeitslosigkeit, beschäftigen die Befragten auf individueller, aber auch auf gesellschaftlicher Ebene sehr stark. Verschiedene repräsentative Jugendstudien haben gezeigt, dass Jugendliche der Politik eine geringere Bedeutung beimessen als anderen Lebensbereichen. Die Differenz ist bei den 16- bis 19-Jährigen am deutlichsten und ändert sich im Verlaufe der Zeit bis zum Alter von 29 Jahren nicht wesentlich. Wie ALLBUS-Untersuchungen zeigen, messen auch ältere Befragte dem politischen Lebensbereich im Vergleich zu anderen eine geringe Bedeutung bei. Erst bei den über 45-Jährigen lässt sich ein zunehmendes Interesse an Politik feststellen (Gille et al., 1998, S. 151). Reinders (2001) interpretiert das relativ geringe politische Interesse respektive Wissen der jungen Erwachsenen mit Hilfe von subjektiven Biographiekonstruktionen Jugendlicher. „Erwachsenensein“ und die damit verbundenen Rollenerwartungen stellen heute kein durchgängiges Lebensziel junger Menschen mehr dar. Jugendliche, die sich bereits erwachsen fühlen, verfügen über höhere politische Kompetenzen als diejenigen, welche sich noch in der Phase des Moratoriums befinden (S. 395). Auf die unterschiedlichen subjektiven Konstruktionen von „jung“ respektive „erwachsen sein“ und ihre Konsequenzen bezüglich Einstellung und Handeln von jungen Erwachsenen machen auch Arnett (2000) und du Bois-Reymond, Plug, Poel und Ravesloot (2001) aufmerksam.

Obschon die Resultate dieser Untersuchung entwicklungspsychologisch interpretiert werden können, muss das geringe politische Interesse, insbesondere aber auch das mangelnde politische Wissen, nachdenklich stimmen. Als Erklärung für das politische Desinteresse und den geringen Wissensstand zieht Claussen das Argument der „politischen Halbbildung“ heran. Die Gründe liegen für ihn darin, dass sich Schule und Politik kaum um das politische Bewusstsein Jugendlicher kümmern (1992, S. 533). Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangt Oser (2003), welcher die Zufälligkeit der Erziehung zu einer politischen Haltung kritisiert (S. 225).

Die Schule hat die Aufgabe, Jugendliche auf die Partizipation am politischen Geschehen vorzubereiten. Sie ist neben der familialen Sozialisation das erste „Gesellschaftsmodell“, welches die Funktionsweise der Demokratie aufzeigt. Bereits die IEA-Studie zur Evaluation des Politikunterrichts in den USA hat gezeigt, dass die Unterrichtsqualität im Staatskundeunterricht ein wesentlicher Prädiktor des politischen Wissens und der politischen Partizipation von 14-jährigen Schülerinnen und Schülern darstellt (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975). In der Diskussion um die Wirksamkeit der Schule muss berücksichtigt werden, dass die Schule nicht die einzige Sozialisationsinstanz darstellt. Den Eltern wird eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der politischen Haltung von Heranwachsenden zugeschrieben (Noack, 2001, S. 73-75).

Wie können politische Kompetenzen in der Schule, im Elternhaus und durch die Medien gefördert werden? Mit Klöti und Risi (1991) ist zu betonen, dass die Schule ihren Fokus verstärkt auf die „politische Bildung“ im Sinne eines lebenslangen Lernens legen sollte. Oser schlägt vor, politische Bildung inhaltlich beispielsweise an internationalen Organisationen und Institutionen oder am Zusammenhang von Politik und Ökonomie auszurichten. Gefordert wird ein systematisches Curriculum zur politischen Bildung. Politische Bildung ist im Sinne des englischen Begriffes „civic education“ zu verstehen und bezieht sich stets auf kognitives und soziales Lernen in der Gesellschaft. Das Curriculum soll politisches Wissen über Inhalte, Interpretationsfähigkeit, Demokratiekonzepte und Einstellungen zu politischen Themen im Zusammenhang mit Partizipation beinhalten (S. 224). Wie die TIMS-Studie der Sekundarstufe I zeigt, erweist sich die Anzahl Lektionen, die im Lehrplan pro Unterrichtsfach

vorgesehen ist, im Zusammenhang mit der Fachleistung als relevant. Deutliche Unterschiede in der Unterrichtszeit spielen eine wesentliche Rolle beim Entstehen der schweizerischen Leistungsdifferenz zwischen Mathematik und Naturwissenschaften (Moser, Ramseier, Keller & Huber, 1997, S. 70). Schulinterventionsprogramme, welche die Zusammenarbeit mit den Eltern anstreben, sind besonders wirksam. Die Wirksamkeit dieser Zusammenarbeit zeigt sich auch in vielen Präventionsprogrammen aus dem Gesundheitsbereich (Wiesner & Reitzle, 2002; Charvoz, Bodenmann & Hermann, 2002). Für den politischen Bereich haben McDevit und Chaffee (2000) kürzlich ein Programm präsentiert, welches die familiären Diskussionen über politische Tagesaktualitäten fördert und dazu geeignet ist, das politische Interesse und Wissen auch in Familien mit geringem sozio-ökonomischen Status zu erhöhen. Dass politische Kompetenzen von jungen Erwachsenen auch durch Medienkampagnen beeinflussbar sind, zeigen die Untersuchungen von Burgess, Haney, Snyder, Sullivan und Transue (2000). Über ein bekanntes Fernsehprogramm aus dem Unterhaltungsbereich konnten mit Hilfe einer Aktion im Sinne einer „öffentlichen Selbstverpflichtung“ junge Erwachsene für ein politisches Programm gewonnen werden, das sich schliesslich in einem höheren politischen Interesse und in einer erhöhten Wahlbeteiligung ausdrückte (S. 44).

Was die pädagogischen, psychologischen und politischen Konsequenzen angeht, so kann abschliessend festgehalten werden: Als „gesellschaftliches Wesen“ entwickelt sich der Mensch in sozialen Bezügen.²³⁷ Junge Erwachsene, die sich am Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter befinden, sollen politisch stärker sensibilisiert werden. Der Verlust des Verstehens von politischen Begebenheiten und des Engagements für das Gemeinwesen kann zu einer defizitären Identitätsbildung führen. Aus diesem Grund ist die Erfahrung der eigenen politischen Wirksamkeit in einer globalisierten Gesellschaft für junge Erwachsene von entscheidender Bedeutung. Die Schule sollte ihren Fokus verstärkt auf die politische Bildung legen, indem sie diesem Thema innerhalb des Curriculums mehr Zeit einräumt. Was die politischen Konsequenzen betrifft, kann nur wiederholt werden, was aus früheren Erfahrungen abgeleitet wurde (Sohr et al., 1998, 206-235): In einer Zeit, die geprägt ist von zunehmenden globalen Veränderungen, scheint es dringend notwendig, die heranwachsenden Generationen stärker als bisher am politischen Geschehen zu beteiligen. Anstelle von traditionellen Formen wie langjährige Mitgliedschaft in einer Partei sollten ein projektbezogenes Engagement in sozialen Netzwerken verankert (Keupp et al., 1999, S. 165-167) und das Verständnis für transnationale politische Prozesse bewusst gefördert werden.

Neben der Schule stellt auch der Beruf ein zentraler Ort des gesellschaftlichen Lernens dar. Im nächsten Kapitel gehen wir der Selbstregulation und dem Verantwortungsbewusstsein junger Erwachsener im beruflichen Bereich nach.

²³⁷ Bereits Aristoteles bezeichnete den Menschen als „zoon politicon“. In der Übersetzung von Boethius ins Lateinische wurde daraus dann das „animal sociale“, das gemeinschaftliche Wesen. Der Mensch zeichnet sich laut Aristoteles durch die Fähigkeit zur Gemeinschaftlichkeit, aber auch durch Vernunft- und Sprachbegabung aus. Dabei sei die Gesellschaftlichkeit und die Gemeinschaftlichkeit Voraussetzung zur Entwicklung von Vernunft- und Sprachbegabung.

5.9 Beruf und überfachliche Kompetenzen

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Frage nach der Berufsorientierung junger Frauen und Männer, ihrem Umgang mit dem eigenen Selbst sowie ihrem gesellschaftlichen Verantwortungsbewusstsein.

5.9.1 Einleitung

Erwerbsarbeit und Beruf nehmen einen zentralen Stellenwert ein in der Lebensplanung und -gestaltung. Neben einem glücklichen Privatleben steht ein interessanter Beruf an der Spitze der Wünsche junger Erwachsener. Die Arbeit ist ein zentraler Ort des fachlichen und sozialen Lernens. In der deutschen Shell-Studie bezeichneten 82% der Jugendlichen den Beruf als bedeutsamen Lernort. Entsprechend hoch sind die Berufsziele junger Erwachsener und die Bereitschaft, ihre Kompetenzen zu erweitern, um diese Ziele zu erreichen. Dies gilt sowohl für junge Männer als auch für junge Frauen und es gilt umso mehr, je höher der Ausbildungsstand der Befragten ist (Linssen, Leven & Hurrelmann, 2002, S. 64-77).

Jugendliche, welche einen Beruf ergreifen, wählen diesen in Übereinstimmung mit ihrer Persönlichkeit und ihren Kompetenzen. Die Berufsbildung selbst ist wiederum eine wichtige Determinante der weiteren Entwicklung (Häfeli, Kraft & Schallberger, 1988, S. 209-210). Die Beziehung von Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung wird daher häufig unter dem Gesichtspunkt der Selektions- resp. Sozialisationshypothese diskutiert. Viele empirische Studien belegen, dass eine Wechselwirkung zwischen Person und beruflicher Tätigkeit besteht (Schallberger, 2000, S. 441). Die Erfahrungen in der Berufsausbildung drücken sich beispielsweise in einer höheren Verantwortungsbereitschaft junger Berufstätiger im Vergleich zu Jugendlichen aus, welche noch die Vollzeitschule besuchen. Lehrlinge legen ihre Zukunftsperspektiven differenzierter dar als die Gleichaltrigen, welche noch zur Schule gehen (Hamilton & Lempert, 1996, S. 427). Die Entwicklung von Selbstvertrauen, Eigenständigkeit und Konfliktfähigkeit hängen offenbar stark von Erfolgserfahrungen am Arbeitsplatz ab (Lempert, 2000, S. 243). Häfeli und Mitarbeitende (1988) haben solche Zusammenhänge in einer Längsschnittstudie untersucht. Es wurde beispielsweise festgestellt, dass das Selbstwertgefühl 19-jähriger Lehrlinge mit der in der Lehre erfahrenen Autonomie, mit den Anforderungen und der zugeteilten Verantwortung zusammenhängen (S. 190-199).

Aus der Sicht der Berufspsychologie verläuft die Persönlichkeitsentwicklung dann optimal, wenn eine gewisse Passung zwischen den eigenen Interessen, Kompetenzen und den Anforderungen in einem bestimmten Beruf bestehen. Zahlreiche Untersuchungen auf dem Hintergrund der Berufswahltheorie nach Holland (1985) und der Theorie der Arbeitsanpassung nach Dawis & Lofquist (1984) bestätigen die Annahme, dass bei einer Übereinstimmung (Kongruenz) zwischen Person und beruflichem Umfeld positive Effekte auf das Selbstkonzept resultieren. Neben der Passung sind weitere Einflüsse wie soziodemographische Merkmale (etwa Geschlecht, Status der Herkunftsfamilie oder Lebensregion), arbeitsmarktspezifische und psychologische Faktoren sowie die Rolle des Zufalls zu berücksichtigen (Super, 1992, S. 63; Krampen & Reichle, 2002, S. 334).

Ansätze zur Laufbahnentwicklung und Lebensplanung betonen das Individuum als Handlungszentrum (Abele, 2002; Heinz, 2002; Tracey). Die Person mit ihren Kompetenzen tritt in den Vordergrund. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten erhält eine Schlüsselfunktion im Hinblick auf Berufszufriedenheit und Leistung. Heinz (2002)

interpretiert die Berufsentwicklung als Selbstsozialisationsprozess. Ausbildung und Arbeit wirken sich nicht direkt auf die Kompetenzen oder Laufbahnvorstellungen aus, sondern über die Handlungsregulation des Individuums (S. 227). Übergänge in der Biographie sind unter dieser Perspektive individuell konstruiert und stark durch soziale Herkunft und Geschlecht geprägt.

5.9.2 Aktueller Forschungsstand

Übergänge von der (Berufs-)Ausbildung in die Arbeitswelt

Für die meisten Jugendlichen in den deutschsprachigen Ländern führt der Weg von der Schule in die Arbeitswelt über die Berufslehre, welche nach dem dualen System organisiert ist. Die Jugendlichen werden in der Berufsschule, aber auch am Arbeitsplatz ausgebildet. Für rund 18% führt der Weg in den Beruf über die Mittelschule und die Universität, wobei diese Zahl stark von der Region abhängt. Die Bildungsbeteiligung von jungen Frauen in den anspruchsvollen Bildungsgängen übertrifft inzwischen in verschiedenen Bereichen die der jungen Männer (Shell, 2002; Bundesamt für Statistik, 2002).

In der Diskussion um die Entstandardisierung der Erwerbsverläufe ist das duale System vielfach kritisiert worden. Es bietet aber immer noch Orientierung, um auch diskontinuierliche Karriereverläufe zu bewältigen (Heinz, 2002, S. 220). Die Palette von Übergangsmustern zwischen Berufsausbildung und Beruf hat sich in den letzten Jahren stark erweitert (Konietzka, 2002, S. 645). Ein beachtlicher Anteil junger Erwachsener besucht z.B. anschliessend an die Berufslehre eine weiterführende Ausbildung, eine Tendenz, die auch für die Schweiz zutrifft (Heinz, 2002; Bundesamt für Statistik, 2002). Besonders deutlich ist dieses Muster bei den jungen Männern, welche sich über hohe Leistungsziele definieren (Baethge-Kinsky & Kupka, 2001).

Unterschiedliche Berufswahl von Frauen und Männern

Berufswahl- und Laufbahnentwicklung werden häufig unter dem Aspekt der „sozialen Konstruktion von Geschlecht“ diskutiert (Abele, Hausmann & Weich, 1994; Abele, 1997). Cross und Madson (1997) stellen das Selbst ins Zentrum der Erklärungen von Geschlechtsunterschieden. Männern wird ein unabhängiger, Frauen ein wechselseitig abhängiger „Selbstentwurf“ zugeschrieben (S. 5).

Im Berufswahlprozess werden Geschlechtsunterschiede besonders deutlich. Mädchen resp. Frauen schränken ihre Berufsoptionen bedeutend stärker ein als Männer (Brown, 1994, S. 397-399). Gottfredson beschreibt die Berufswahl als Kompromissprozess, wobei frühkindliche Geschlechtsrollenstereotype in Verbindung mit dem Selbstwert und der sozialen Herkunft wirksam werden (S. 556-564). Aus der soziologischen Perspektive treten geschlechtsrelevante Unterschiede in den Bereichen Identität, Interesse oder Motivation im Verhältnis zu äusseren Bedingungen wie sozialen Strukturen, Chancen und Angebote in den Hintergrund (Flitner, 1992, S. 60-61)

Die Geschlechtsbezogenheit der Berufsplanung ist bei den 12-jährigen sehr deutlich und verändert sich kaum bis zum 15. Altersjahr. Weibliche Jugendliche konzentrieren sich auf wenige Berufe, bei denen die Karrierechancen besonders ungünstig sind. Junge Frauen sind in den Bereichen Verkauf, Schönheit, Gesundheit, Gastgewerbe, Bildung und Soziales übervertreten, in den Sparten Natur, Bau, Technik hingegen untervertreten (Fend, 2001, S. 374-375).

Kompetenzprofile verschiedener Berufsgruppen

Im Zuge der Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt treten eindeutige Berufsprofile in den Hintergrund. Die Berufe verlieren zwar nicht ihren fachlichen Kern, die überfachlichen Kompetenzen gewinnen jedoch neben fachlichen Qualifikationen immer mehr an Bedeutung (vgl. Heinz, 2002, S. 221; Baethge, 1999, S. 26; Beck, Brater & Daheim 1997, S. 25).

Die Förderung der überfachlichen Kompetenzen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Berufsausbildung hat in den letzten Jahren einen wichtigen Stellenwert eingenommen (Feller, 1998, S. 83-85). Dies könnte dazu führen, dass sich die Berufsgruppen in der Einschätzung ihrer überfachlichen Kompetenzen angleichen. Geschlecht und Ausbildungshintergrund dürften hingegen nach wie vor eine bedeutende Rolle spielen. Zu diesem Resultat kommen die Autoren, welche die Vertreterinnen und Vertreter der sechs Holland-Typen im Hinblick auf Kompetenzüberzeugungen in rund 20 verschiedenen Dimensionen beruflicher Aktivität²³⁸ befragt haben (Betz, Borgen, Rottinghaus, Paulsen, Halper & Harmon, 2003).

Kompetenzen und Berufsziel

Berufliche Ziele stellen wesentliche motivationale Faktoren dar im Hinblick auf die berufliche Entwicklung und Zufriedenheit. Wer hohe berufliche Ziele verfolgt und einen inhaltlich komplexen Beruf anstrebt, zeichnet sich neben einer guten Ausbildung durch eine höhere intellektuelle Flexibilität aus. Schülerinnen und Schüler mit guten Leistungsvoraussetzungen wählen anspruchsvollere Ausbildungen, welche ihre Leistungsfähigkeit im Vergleich zu denjenigen, welche eine weniger anspruchsvolle Tätigkeit wählen, noch erhöhen (Häfeli et al., 1988, S. 152-153, S. 164).

Es ist anzunehmen, dass dem Ausbildungsniveau zum Zeitpunkt des Übergangs von der Schule in den Beruf eine zentrale Bedeutung zukommt. Da die standardisierten beruflichen Zertifikate ein relativ objektives Mass über die Fähigkeiten der Absolventinnen und Absolventen darstellen, ist anzunehmen, dass auch Ausländerinnen und Ausländer nach erfolgreichem Durchlaufen des Ausbildungssystems keine grösseren Probleme am Übergang von der Ausbildung in den Beruf haben. Die Bewältigung des Übergangs dürfte vor allem Ausländerinnen und Ausländern mit einer geringen Schulbildung Mühe bereiten (Baumert, Klieme, Prenzel, Schiefele, Schneider, Stanat, Tillmann & Weiss, 2001, S. 374). Allerdings kann argumentiert werden, dass mit dem Ausbildungsabschluss auch die Sprachkenntnisse nachgewiesen werden.

Folgen wir dem Rahmenmodell der Lebensplanung nach Abele (2002, S. 111) dürften sich Leistungsmotivation, intrinsische Weiterbildungsmotivation, Selbstwirksamkeit und Verantwortung für sich selbst und andere auf das angestrebte Berufsziel auswirken. Die Befunde aus Studien, welche den Selbstwert von jungen Frauen und Männern untersuchen, sind unklar (Josephs & Markus, 1992). Nord-Rüdiger fand beispielsweise keine Unterschiede im Selbstvertrauen zwischen jungen Frauen und Männern (1996, S. 116). Trotzdem ist denkbar, dass der Selbstwert im Zusammenhang mit dem Geschlecht und dem Beruf eine Rolle spielt (Gottfredson, 1981; Cross & Madson, 1997). Auch die Fähigkeit zur Zusammenarbeit, eine über verschiedene Berufe hinweg zentrale Kompetenz, dürfte mit dem angestrebten Berufsziel zusammenhängen (Heinz, 1995, S. 118).

Im Folgenden werden die für dieses Kapitel leitenden Fragen präsentiert.

²³⁸ Die Dimensionen beziehen sich auf die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt: Using Technology, Mechanical, Mathematics, Science, Creative Production, Writing, Helping, Teaching, Training, Cultural Sensitivity, Teamwork, Public Speaking, Sales, Leadership, Organizational Management, Data Management, Office Services, Project Management (S. 85-87).

5.9.3 Fragestellungen

- In welchen Berufen sind die befragten jungen Frauen und Männer tätig?
- Unterscheiden sich die Vertreterinnen und Vertreter der sechs Holland-Dimensionen in der Einschätzung des eigenen Selbst, in ihrer Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und in ihren politischen Kompetenzen?
- Unterscheiden sich junge Frauen und Männer aus Berufsgruppen, in denen die weiblichen und männlichen Arbeitskräfte unterschiedlich stark vertreten sind, in ihrer Kompetenzeinschätzung?
- Leisten die überfachlichen Kompetenzen intrinsische Weiterbildungsmotivation, Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeit, Selbstwert und interpersonale Verantwortung neben den demographischen Faktoren Ausbildungshintergrund, Geschlecht und Nationalität einen Vorhersagewert für das Anspruchsniveau des gewählten Berufes respektive des Berufsziels?²³⁹

5.9.4 Erhebungsinstrument

Die Probandinnen und Probanden wurden nach ihrem Beruf resp. Berufs- und Studienziel befragt. Anschliessend wurden die Berufe kategorisiert und gemäss den sechs Holland-Dimensionen sowie den Berufsfeldern nach Zihlmann eingeteilt. Berücksichtigt wurden nur die Berufe der Befragten aus der deutschsprachigen Schweiz. Die Berufskategorisierung wird im Methodenkapitel ausführlich beschrieben.

In den folgenden Ausführungen werden die Kompetenzen der Probandinnen und Probanden nach den sechs Holland-Typen und fünf ausgewählten Berufsfeldern dargestellt. Die sechs Holland-Dimensionen lassen sich folgendermassen charakterisieren:

Holland-Dimension/Holland-Typ	Berufstätigkeit respektive Berufsziel
R (realistic)	handwerklich-technische Berufe
I (investigative)	untersuchend-forschende Berufe
A (artistic)	künstlerisch-kreative Berufe
S (social)	erziehend-pflegendende Berufe
E (enterprising)	führend-verkaufende Berufe
C (conventional)	ordnend-verwaltende Berufe

Die Stichprobe umfasst neben berufstätigen jungen Erwachsenen auch einen geringen Anteil junger Männer und Frauen, welche sich für ein Studium entschieden haben. Aus diesem Grund wird von Berufstätigkeit und Berufsziel gesprochen.

Um der Frage differenzierter nachzugehen, inwiefern sich die Vertreterinnen und Vertreter aus Berufen, in denen Frauen und Männer unterschiedlich stark vertreten sind, in ihren Kompetenzen unterscheiden, haben wir zusätzlich folgende fünf Berufsfelder ausgewählt:

Berufsfelder mit unterschiedlichen Frauen- und Männeranteilen	
technische Berufe	Berufe aus den Berufsfeldern ‚Fahrzeuge‘, ‚Elektrotechnik‘, ‚Metall/Maschinen‘, ‚Planung/Konstruktion‘

²³⁹ Das Berufsregister nach Jörin (2001) enthält auch das Anspruchsniveau des Berufs (Niveau 1-5).

Wirtschaft und Verwaltung	vorwiegend KV-Berufe
Bildung und Soziales	Lehrberufe, SozialpädagogInnen
Verkauf	DetailhandelsverkäuferInnen
Gesundheit	Krankenpflege

In technischen Berufen finden sich vorwiegend Männer. Das Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung“ gilt als „geschlechtsneutrale“ Kategorie (Heinz, 2002), während die Männer im Bildungs- und Sozialbereich, im Verkauf und im Gesundheitsbereich untervertreten sind. Da die Anzahl Frauen in technischen Berufsfeldern für die Auswertungen zu gering ist, wird die Kategorie „technische Berufe“ aus den Berufsfeldern „Fahrzeuge“, „Elektrotechnik“, „Metall/Maschinen“ und „Planung/Konstruktion“ gebildet.

In den folgenden Auswertungen stellt das Anspruchsniveau des Berufes eine Zielvariable dar. Es ist auf einer Skala von 1-5 erfasst worden und bezieht sich auf die Komplexität der Anforderungen, das Bildungsniveau sowie die Ausbildungsdauer. Für die Auswertungen wurden die Kategorien 1 und 2 als ‚Grundausbildung‘ und die Kategorien 3, 4 und 5 als ‚höheres Ausbildungsniveau‘ zusammengefasst. Dies entspricht der Einteilung in Berufe, welche Grundqualifikationen erfordern und solche, in denen zusätzliche Qualifikationen verlangt werden.

5.9.5 Ergebnisse

Für die Auswertungen nach den Holland-Typen werden die Befragten der Jugendstichprobe berücksichtigt, wobei das Ausbildungsniveau und die Nationalität stets kontrolliert werden.²⁴⁰ Die Unterschiede zwischen Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Berufsfelder überprüfen wir mit Hilfe der Frauen aus der Jugendstichprobe und der Männer aus der Rekrutenstichprobe. Auch in diesen Auswertungen wird der schulische Hintergrund systematisch kontrolliert.

Um die Unterschiede zwischen den Gruppen sowie Interaktionseffekte zwischen Beruf und Geschlecht zu berechnen, kommen univariate Varianzanalysen zur Anwendung.²⁴¹ Berufszugehörigkeit und Geschlecht werden als unabhängige Variablen, Bildungshintergrund und Nationalität als Kovariaten (Kontrollvariablen) in die Varianzanalysen eingeführt.²⁴²

²⁴⁰ Der zu geringe Anteil der Probandinnen in einigen Kategorien erlaubt keine geschlechtsspezifischen Analysen in der Gruppe junger Erwachsener mit einer Berufslehre. Die mit Hilfe der Jugendstichprobe gewonnen Resultate wurden mit Hilfe der Rekrutenstichprobe überprüft. Es hat sich herausgestellt, dass sich ähnliche Ergebnisse zeigen. Ähnliche Resultate erhalten wir auch dann, wenn nur die männlichen Probanden mit einer Berufslehre beigezogen werden.

²⁴¹ Die Auswertung mit Hilfe von multivariaten Verfahren ist hier denkbar. Allerdings bringt die multivariate Varianzanalyse aufgrund der Komplexität des Verfahrens einige Nachteile mit sich. Die Wahrscheinlichkeit, dass die multiplen abhängigen Variablen redundant sind, ist recht hoch. Nur schwach korrelierende abhängige Variablen können beispielsweise das Gewicht der MANOVA schwächen. Zudem ist dieses Verfahren weniger robust bei der Verletzung der Voraussetzungen als die univariate Analyse (Tabachnick & Fidell, 2001, S. 323-331).

²⁴² Bildungshintergrund und Nationalität werden im Text nur dann erwähnt, wenn sie einen signifikanten Effekt auf die abhängige Variable haben.

Übersicht über die Berufe von jungen Frauen und Männern

In der Tabelle 51 ist die Verteilung der jungen Frauen und Männer auf die sechs Holland-Dimensionen dargestellt.

Tabelle 51 Verteilung der Probandinnen und Probanden der Deutschschweiz auf die 6 Holland-Dimensionen (Jugendstichprobe N=959)

	R handwerklich -technisch	I untersuchend- forschend	A künstlerisch -kreativ	S erziehend- pflegend	E führend- verkaufend	C ordnend- verwaltend	Total (Zeile)
weiblich	51 (5.3%)	63 (6.6%)	49 (5.1%)	121 (12.6%)	84 (8.8%)	131 (13.7%)	499 (52%)
männlich	252 (26.3%)	84 (8.8%)	27 (2.8%)	16 (1.7%)	31 (3.2%)	50 (5.2%)	460 (48%)
Total (Spalte)	303 (31.6%)	147 (15.3%)	76 (7.9%)	137 (14.3%)	115 (12%)	181 (18.9%)	959 (100%)

Die männlichen Befragten sind in den handwerklich-technischen, die Frauen in den sozialen und verwaltenden Berufen stärker vertreten.²⁴³

Werden die Berufskategorien nach Ausbildungshintergrund aufgeschlüsselt, lässt sich eine Überrepräsentation der Mittelschulabgängerinnen und -abgänger in den forschenden Berufen beobachten. Die Befragten mit dieser Schulbildung finden sich zudem sehr häufig bei den sozialen Berufen. Junge Erwachsene mit einer 3- bis 4-jährigen Ausbildung sind in den handwerklich-technischen und verwaltenden Berufen deutlich übervertreten.

²⁴³ In der RS-Stichprobe lässt sich eine ähnliche Verteilung auf die 6 Holland-Kategorien beobachten. Frauen, welche die RS absolvieren, sind im Vergleich zu den Frauen der Jugendstichprobe in der Gruppe mit einem handwerklichen resp. technischen Beruf übervertreten.

Tabelle52: Rangreihe der 22 Berufsfelder für Frauen und Männer aus der Deutschschweiz (Jugendstichprobe N=966)

Rangreihe der Berufe junger Frauen		Rangreihe der Berufe junger Männer	
<i>Beruf</i>	<i>Verteilung</i>	<i>Beruf</i>	<i>Verteilung</i>
1. Wirtschaft, Verwaltung	144 (15%)	1. Wirtschaft, Verwaltung	75 (7.8%)
2. Gesundheit	73 (7.6%)	2. Metall, Maschinen	49 (5.1%)
3. Verkauf	59 (6.2%)	3. Elektrotechnik	42 (4.4%)
4. Bildung, Soziales	55 (5.7%)	4. Fahrzeuge	35 (3.7%)
5. Gastronomie	28 (2.9%)	5. Holz/Innenausbau	30 (3.1%)
6. Kultur	24 (2.5%)	6. Planung, Konstruktion	25 (2.6%)
7. Schönheit	24 (2.5%)	7. Chemie, Physik	24 (2.5%)
8. Natur	17 (1.8%)	8. Bau	23 (2.4%)
9. Planung, Konstruktion	11 (1.1%)	9. Kultur	21 (2.2%)
10. Chemie, Physik	14 (1.5%)	10. Informatik	18 (1.9%)
11. Gestaltung	10 (1%)	11. Natur	17 (1.8%)
12. Nahrung	10 (1%)	12. Haustechnik	16 (1.7%)
13. Verkehr, Logistik	8 (0.8%)	13. Gastronomie	14 (1.5%)
14. Bau	6 (0.6%)	14. Gesundheit	12 (1.2%)
15. Informatik	4 (0.4%)	15. Nahrung	11 (1.1%)
16. Druck	4 (0.4%)	16. Gestaltung	11 (1.1%)
17. Fahrzeuge	2 (0.2%)	17. Bildung, Soziales	10 (1%)
18. Holz/Innenausbau	2 (0.2%)	18. Druck	8 (0.8%)
19. Textilien	1 (0.1%)	19. Verkauf	8 (0.8%)
20. Elektrotechnik	2 (0.2%)	20. Verkehr, Logistik	6 (0.6%)
21. Haustechnik	0 (0%)	21. Schönheit	4 (0.4%)
22. Metall, Maschinen	0 (0%)	22. Textilien	0 (0%)

Die Verteilung widerspiegelt die geschlechtsspezifische Berufswahl sehr deutlich. Junge Männer sind vor allem in technischen Berufen stark vertreten, während sie in den Kategorien Schönheit, Verkauf, Gastronomie sowie in den sozialen und kaum anzutreffen sind.

5.9.5.1 Kompetenzen junger Männer mit einer Berufslehre: Unterschiede zwischen den Vertretern der Holland-Typen im Bereich Selbst und im gesellschaftlichen Bereich

In der Abbildung 45 werden die Selbstkompetenzen, Sozialkompetenzen und gesellschaftlichen Kompetenzen junger Männer mit einer Berufslehre der Jugend- und Rekrutenstichprobe verteilt auf die sechs Holland-Typen dargestellt. Die Darstellung dient der Übersicht über die Kompetenzbereiche, welche im Weiteren differenzierter betrachtet werden.

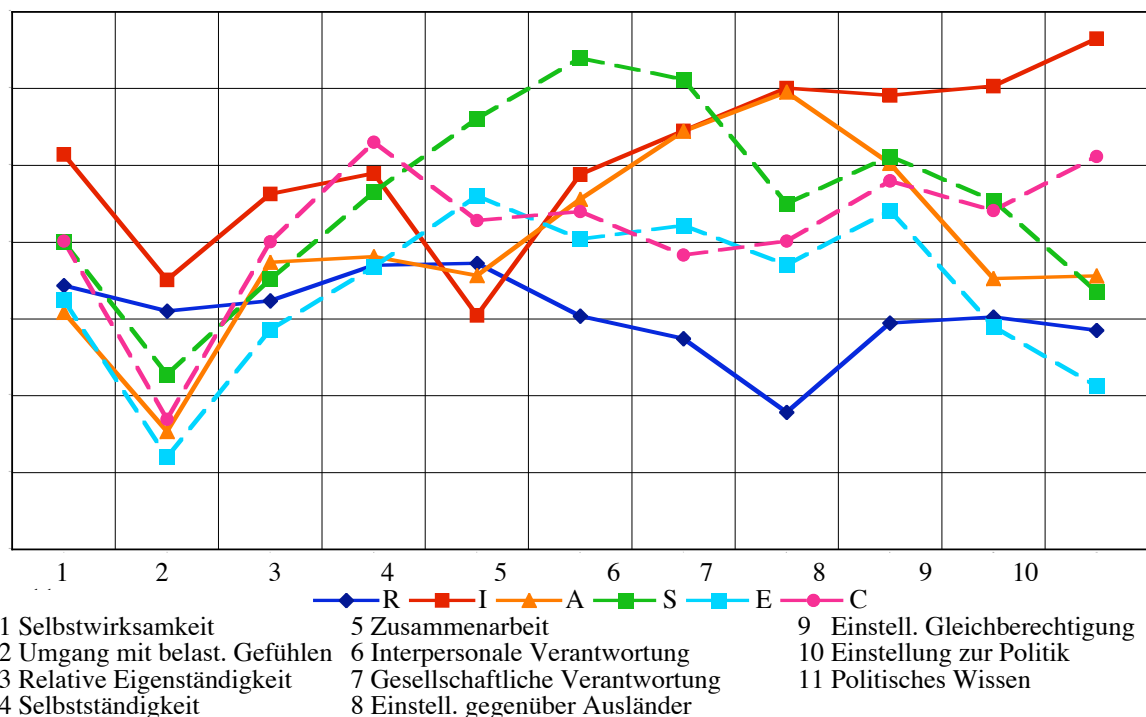


Abbildung 45: Z-transformierte Werte der Männer mit einer Berufslehre in verschiedenen Kompetenzen nach den sechs Holland-Dimensionen (Jugend- und Rekrutenstichprobe $N=12'780$).

Wie die Übersicht zeigt, unterscheiden sich die Vertreter verschiedener Berufsrichtungen in ihren Selbstkompetenzen weniger deutlich voneinander als in ihren Einstellungen und in ihrem Verantwortungsbewusstsein. Während die Vertreter der forschenden Berufe eine tolerantere Haltung gegenüber anderen einnehmen, geben sich die Vertreter handwerklicher Berufe skeptischer.

Ein ähnliches Muster lässt sich auch dann beobachten, wenn die jungen Frauen sowie Abgängerinnen und Abgänger der Mittelschulen in einer weiteren Analyse berücksichtigt werden. Vertreterinnen und Vertreter der verschiedenen Typen nach Holland unterscheiden sich weniger in der Einschätzung ihrer Selbstkompetenzen als in ihrer Bereitschaft, Verantwortung gegenüber anderen und der Gesellschaft zu übernehmen.

Im Folgenden wird überprüft, inwiefern ausgewählte Kompetenzen mit dem Beruf und dem Geschlecht zusammenhängen, wobei Ausbildung und Nationalität kontrolliert werden. Zuerst werden jeweils die Ergebnisse der Holland-Typen dargestellt, anschliessend wird kurz auf die Differenzen zwischen den fünf Berufsfeldern eingegangen.

5.9.5.2 Die Wahrnehmung des eigenen Selbst: Selbstwert und Selbstwirksamkeit

Selbstwert

Der Selbstwert hängt vor allem mit dem Geschlecht zusammen.²⁴⁴ Innerhalb der Holland-Typen zeichnet sich ein starker Unterschied zwischen den Männern und Frauen ab. Besonders deutlich wird dies beispielsweise bei den sozialen Berufen. Junge Männer, welche einen sozialen Beruf ergreifen oder bereits ergriffen haben, schätzen ihren Selbstwert höher ein als ihre Berufskolleginnen.²⁴⁵ Eine ähnliche Diskrepanz lässt sich auch für junge Männer und Frauen in handwerklich-technischen Berufen feststellen. Dies wird in der Abbildung 46 deutlich.

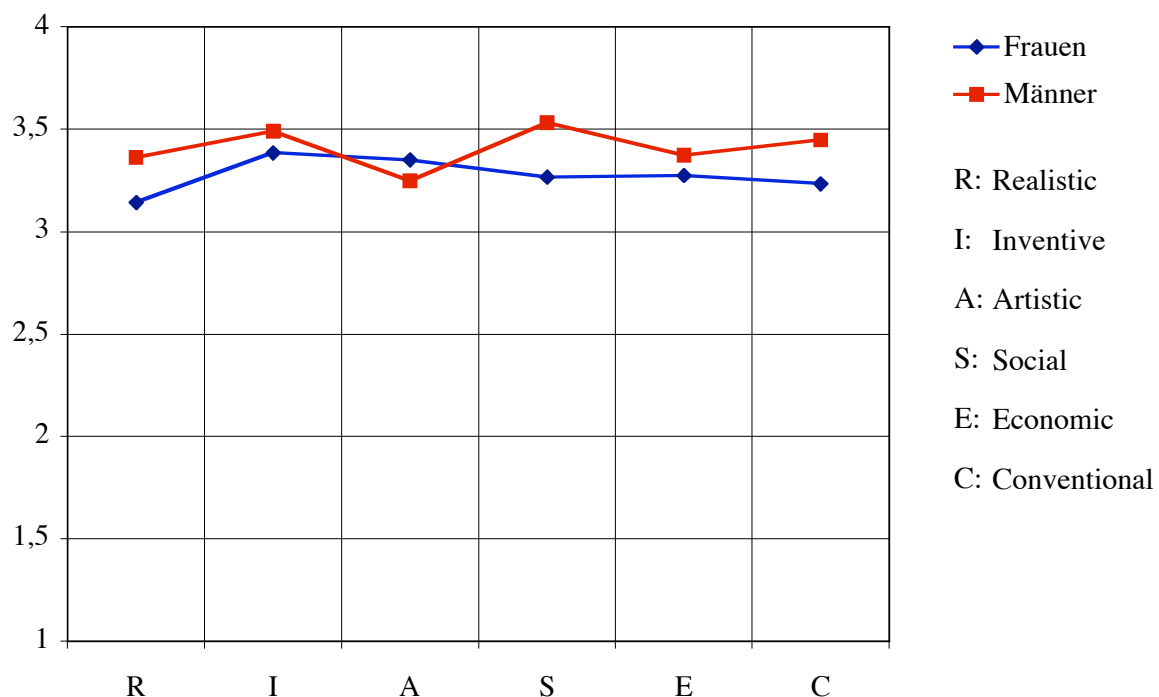


Abbildung 46: Selbstwert von jungen Frauen und Männern nach den sechs Holland-Typen (Jugendstichprobe N=875).

Für die fünf Berufsfelder ergibt sich ein ähnliches Ergebnis wie für die Holland-Typen.²⁴⁶ Die Frauen schätzen ihren Selbstwert tiefer ein als die Männer. Besonders auffällig ist auch hier der Unterschied zwischen Frauen und Männern im Bildungs- und Sozialbereich.²⁴⁷ Gleichzeitig hat der schulische Hintergrund einen Effekt auf den Selbstwert: Junge Männer und Frauen mit einem höheren Bildungsniveau schätzen sich diesbezüglich besser ein.²⁴⁸

²⁴⁴ $F=1.80$, $df=12/862$, $p<.05$, Effekt der Geschlechtszugehörigkeit $p<.001$

²⁴⁵ $M=3.50$, $SD=.56$ versus $M=3.26$, $SD=.39$

²⁴⁶ $F=11.77$, $df=11/8'243$, $p<.001$

²⁴⁷ $M=3.23$, $SD=.61$, $N=60$ versus $M=3.49$, $SD=.50$, $N=287$

²⁴⁸ $p<.001$

Selbstwirksamkeit

Vertreterinnen und Vertreter der Holland-Typen unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Selbstwirksamkeit.²⁴⁹ Diejenigen, welche eine forschende Tätigkeit ausüben, glauben am stärksten daran, Dinge in ihrem Leben wirksam beeinflussen zu können. Eine ähnlich hohe Einschätzung nehmen Berufsvertreterinnen und -vertreter aus dem sozialen oder aus dem Wirtschaftsbereich vor.

Zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der fünf Berufsfelder lassen sich keine Differenzen in der Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit beobachten. Bedeutsam ist vor allem der schulische Hintergrund.²⁵⁰

5.9.5.3 Die Wahrnehmung des eigenen Selbst: Umgang mit belastenden Gefühlen und Selbstreflexion

Umgang mit belastenden Gefühlen

Jungen Frauen aus allen sechs Holland-Typen gelingt es im Vergleich zu ihren Berufskollegen weniger gut, mit belastenden Gefühlen umzugehen.²⁵¹ Die besten Strategien im Umgang mit Belastungen haben offenbar die Männer in forschenden Berufen und in sozialen Bereichen entwickelt, während Männer in künstlerischen Berufen mehr Mühe damit bekunden.

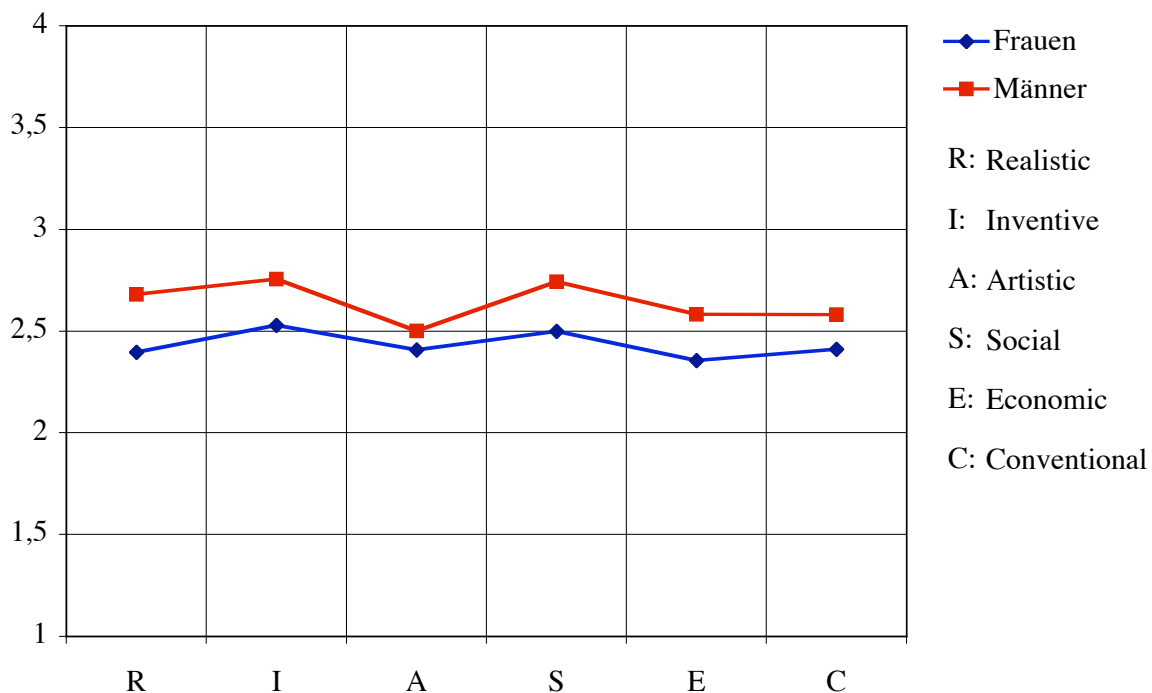


Abbildung 47: Umgang mit belastenden Gefühlen von Männern und Frauen nach den Holland-Typen (Jugendstichprobe N=849).

Sowohl die Zugehörigkeit zu einem der Berufsfelder als auch das Geschlecht haben einen Effekt auf den Umgang mit den als belastend wahrgenommenen Emotionen.²⁵² Den Frauen,

²⁴⁹ $F=1.92$, $df=12/859$, $p<.05$

²⁵⁰ $F=28.29$, $df=11/8'250$, $p<.001$

²⁵¹ $F=161.255$, $df=11/849$, $p<.05$

²⁵² $F=6.24$, $df=11/8'213$, $p<.001$

welche einen technischen Beruf ergriffen haben, gelingt es im Vergleich zu ihren Kolleginnen mit einem anderen beruflichen Hintergrund besser, mit belastenden Gefühlen umzugehen. Gleichzeitig nehmen diese Frauen Emotionen weniger wahr als ihre Kolleginnen. Im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen gelingt ihnen die Bewältigung von Belastungen jedoch schlechter.

Selbstreflexion

Über sich selbst nachzudenken hat bei den Holland-Typen weniger mit Beruf und Geschlecht zu tun als mit dem schulischen Werdegang.²⁵³ Junge Erwachsene reflektieren sich mit zunehmenden Qualifikationen stärker.²⁵⁴

Die Befragten, welche die fünf Berufsfelder repräsentieren, unterscheiden sich in ihrer Selbstreflexion, wobei auch ein Effekt der Ausbildung zum Tragen kommt.²⁵⁵ Frauen und Männer aus technischen und kaufmännischen Berufen geben weniger häufig an, über sich selbst nachzudenken als Frauen und Männer aus dem Bildungs- und Sozialwesen. Innerhalb der Männerpopulation geben sich junge Männer aus sozialen Berufen respektive aus dem Bildungs- und Gesundheitsbereich reflektierter als die Kollegen aus anderen Berufen.²⁵⁶

5.9.5.4 Soziale Verantwortung und Werthaltungen: Gesellschaftliche Verantwortung und Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern

Gesellschaftliche Verantwortung

Die Verantwortung gegenüber der Gesellschaft hängt mit dem beruflichen Hintergrund zusammen. Bei den Holland-Typen zeigt sich zudem ein Interaktionseffekt mit dem Geschlecht, was in der Abbildung 48 ersichtlich wird.²⁵⁷ Tiefer Werte finden sich bei den Männern, die in einem handwerklichen Beruf tätig sind, und bei denjenigen in verwaltenden Berufen.

²⁵³ $F=2.03$, $df=13/842$, $p<.05$

²⁵⁴ $F=9.72$, $df=24/15'507$, $p<.001$

²⁵⁵ $F=12.08$, $df=11/8'208$, $p<.001$

²⁵⁶ $M=3.12$, $SD=.51$, $N=344$ versus Gesamtwerte $M=2.84$, $SD=.55$, $N=8'220$

²⁵⁷ $F=8.20$, $df=13/861$, $p<.001$

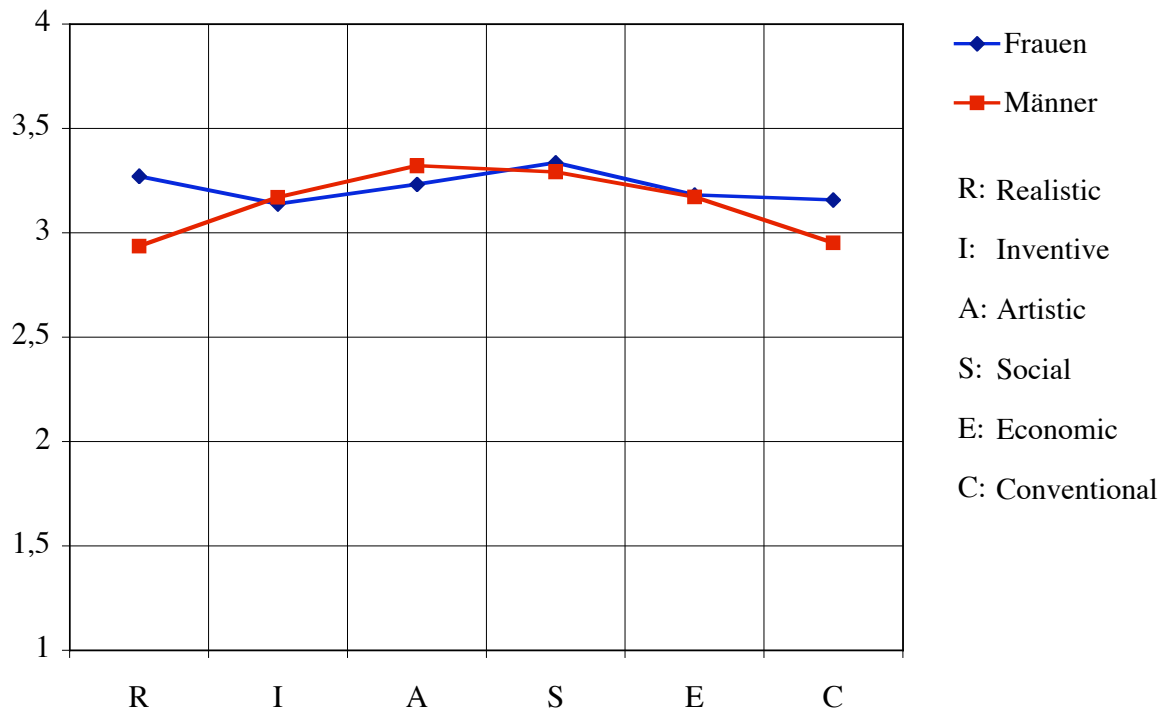


Abbildung48: Gesellschaftliche Verantwortung von Männern und Frauen nach den Holland-Typen (Jugendstichprobe N=875).

Der Effekt der Berufszugehörigkeit auf die Bereitschaft, Verantwortung zu tragen, wird auch im Vergleich zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Berufsfelder offensichtlich. Gleichzeitig werden Ausbildungshintergrund und Nationalität bedeutsam. Diese Effekte sind allerdings schwächer als derjenige des Berufes.²⁵⁸ Die Befragten mit einem technischen Beruf zeigen die geringste Verantwortungsbereitschaft, während die Vertreterinnen und Vertreter aus dem Bereich ‚Bildung und Soziales‘ die höchste Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme signalisieren.²⁵⁹

Einstellung gegenüber Migrantinnen und Migranten

Zwischen den Probandinnen und Probanden, welche verschiedene Holland-Dimensionen repräsentieren, zeichnen sich unterschiedliche Einstellungen gegenüber Ausländerinnen und Ausländern ab, wobei der Bildungshintergrund und die Nationalität ebenfalls eine Rolle spielen.²⁶⁰ Besonders tolerante Einstellungen vertreten junge Erwachsene ausländischer Herkunft und Befragte mit hohem Bildungsniveau.

²⁵⁸ $F=20.18$, $df=11/8'243$, $p<.001$

²⁵⁹ $M=2.95$, $SD=.51$, $N=4'348$ versus $M=3.36$, $SD=.50$, $N=350$

²⁶⁰ $F=11.64$, $df=13/850$, $p<.001$

Während die jungen Erwachsenen – insbesondere die Männer – in einem künstlerischen Beruf den Fremden in der Schweiz mehr Rechte zugestehen, scheinen die handwerklich Orientierten diesbezüglich eher skeptisch zu sein. In der Abbildung 49 werden diese unterschiedlichen Einstellungen sichtbar.

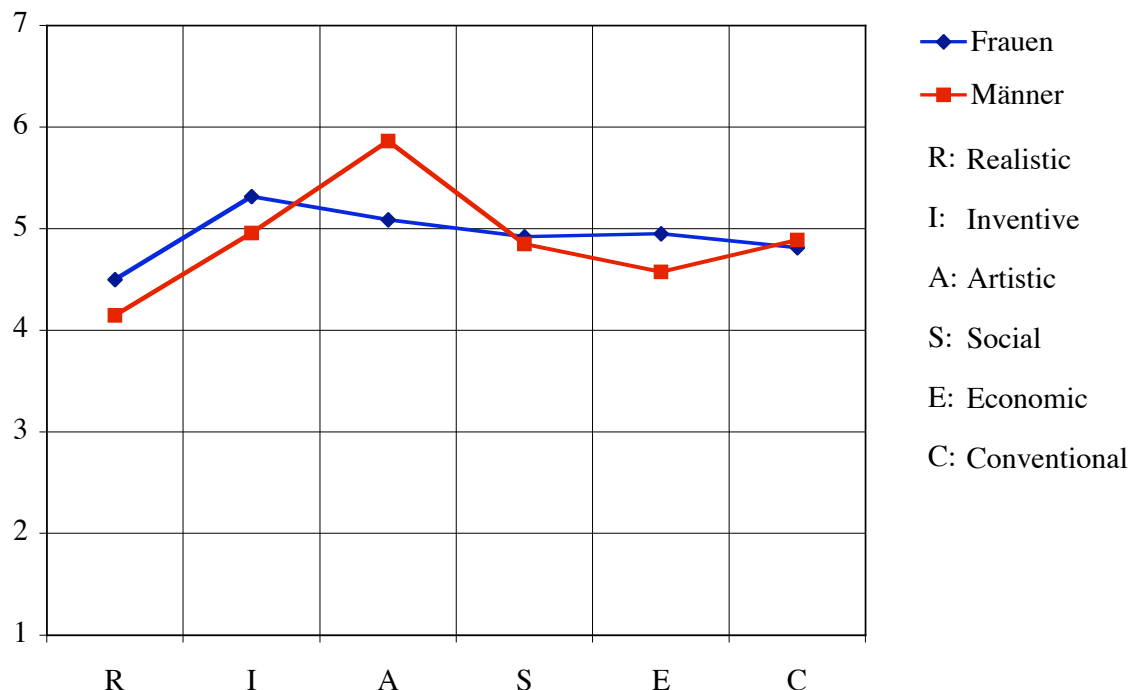


Abbildung 49: Die Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern von Frauen und Männer der Holldanddimensionen (Jugendstichprobe N=851).

Die Auswertungen auf dem Hintergrund der fünf Berufskategorien weisen auf einen Effekt von Geschlecht und Beruf hin. Ausbildungsdauer und Nationalität weisen sich auch in dieser Analyse als effektvolle Variablen.²⁶¹

Frauen und Männer aus technischen Berufen nehmen eine deutlich skeptischere Haltung ein gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten als die Vertreterinnen und Vertreter anderer Berufsgattungen.²⁶² Die jungen Frauen aus dieser Berufsrichtung sind diesem Thema gegenüber besonders kritisch eingestellt.²⁶³ Die jungen Frauen und Männer, welche im Bildungs- und Sozialbereich sowie im Gesundheitswesen tätig sind, geben sich bedeutend toleranter.²⁶⁴ Die hohen Standardabweichungen weisen jedoch darauf hin, dass grosse Unterschiede innerhalb der einzelnen Gruppen bestehen.

5.9.5.5 Einstellung gegenüber Politik, politisches und politökonomisches Wissen

Einstellung gegenüber Politik

Die Zugehörigkeit zu einem der sechs Holland-Typen hat einen Effekt auf die Einstellung gegenüber der Politik, wobei auch ein Interaktionseffekt mit dem Geschlecht zu beobachten ist. Zudem haben Geschlecht als eigenständige Kategorie, Ausbildungshintergrund sowie Nationalität einen Effekt auf die Einstellung gegenüber politischen Belangen.²⁶⁵

²⁶¹ Werte für das Gesamtmodell $F=76.88$, $df=11/8'158$, $p<.001$, Effekte alle $p<.001$

²⁶² $M=4.06$, $SD=1.54$, $N=4'307$

²⁶³ $M=3.55$, $SD=1.65$, $N=22$

²⁶⁴ $M=5.31$, $SD=1.32$, $N=346$ und $M=5.15$, $SD=1.40$, $N=263$

²⁶⁵ $F=10.57$, $df=11/511$, $p<.001$

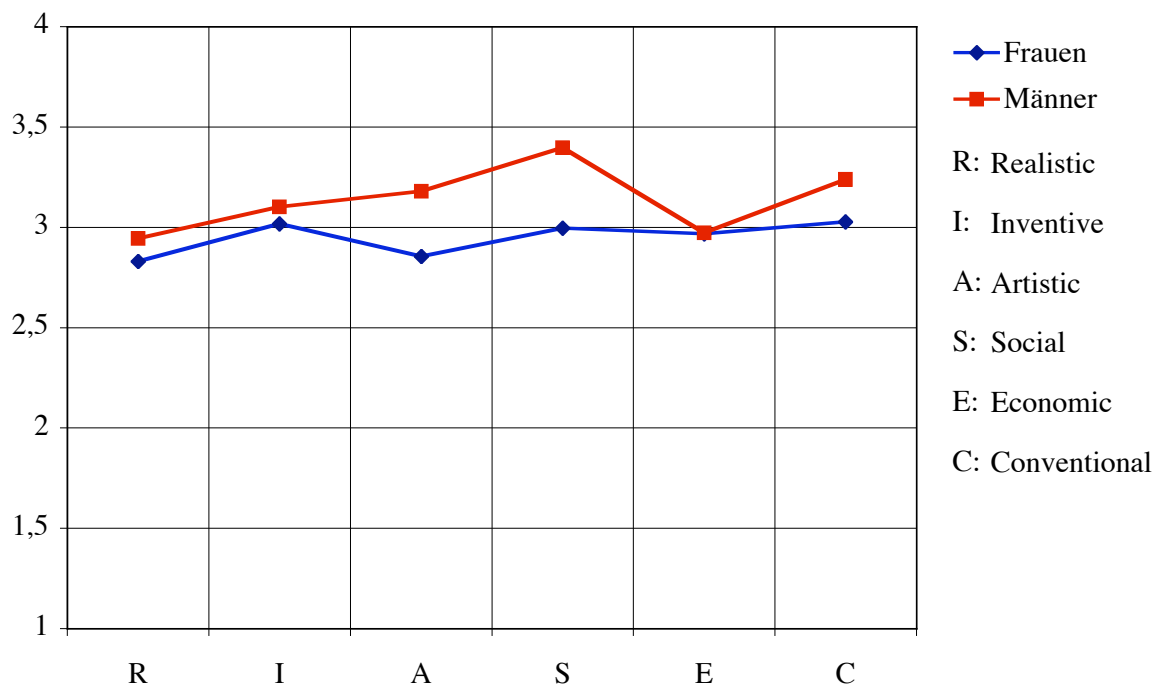


Abbildung 50: Einstellung gegenüber Politik von Frauen und Männern der Hollanddimensionen (Jugendstichprobe N=866).

Frauen und junge Erwachsene ausländischer Herkunft zeigen sich distanzierter gegenüber politischen Themen. Eine positive Haltung gegenüber Politik vertreten – dies wird in der Abbildung 50 gezeigt – vor allem junge Männer aus den sozialen, verwaltenden und künstlerischen Berufen. Die Schere zwischen Frauen und Männern ist innerhalb der sozialen Berufe besonders deutlich.

Ähnliche Resultate finden sich auch im Vergleich zwischen den Berufsfeldern.²⁶⁶ Junge Erwachsene aus dem Bereich „Wirtschaft und Verwaltung“ sind der Politik gegenüber deutlich positiver eingestellt als die Vertreterinnen und Vertreter anderer Berufsrichtungen.²⁶⁷

Politisches Wissen

Zwischen den sechs Holland-Typen treten deutliche Differenzen in Bezug auf den politischen Wissensstand zu Tage, wobei dieser Unterschied gleichzeitig mit der Geschlechtszugehörigkeit in Verbindung steht. Ausbildung und nationale Zugehörigkeit spielen ebenfalls eine Rolle.²⁶⁸ Frauen und Männer in verwaltenden Berufen verfügen im Vergleich zu ihren Kollegen und Kolleginnen insgesamt über das fundierteste politische resp. politökonomische Wissen.

²⁶⁶ $F=108.02$, $df=11/8'206$, $p<.001$ für das Gesamtmodell, Effekte von Beruf, Bildung und Nation $p<.001$, Geschlechtseffekt $p<.05$

²⁶⁷ $M=3.22$, $SD=.54$, $N=2'846$ versus Gesamtwerte $M=2.94$, $SD=.61$, $N=8'218$

²⁶⁸ $F=20.08$, $df=13/866$, $p<.001$

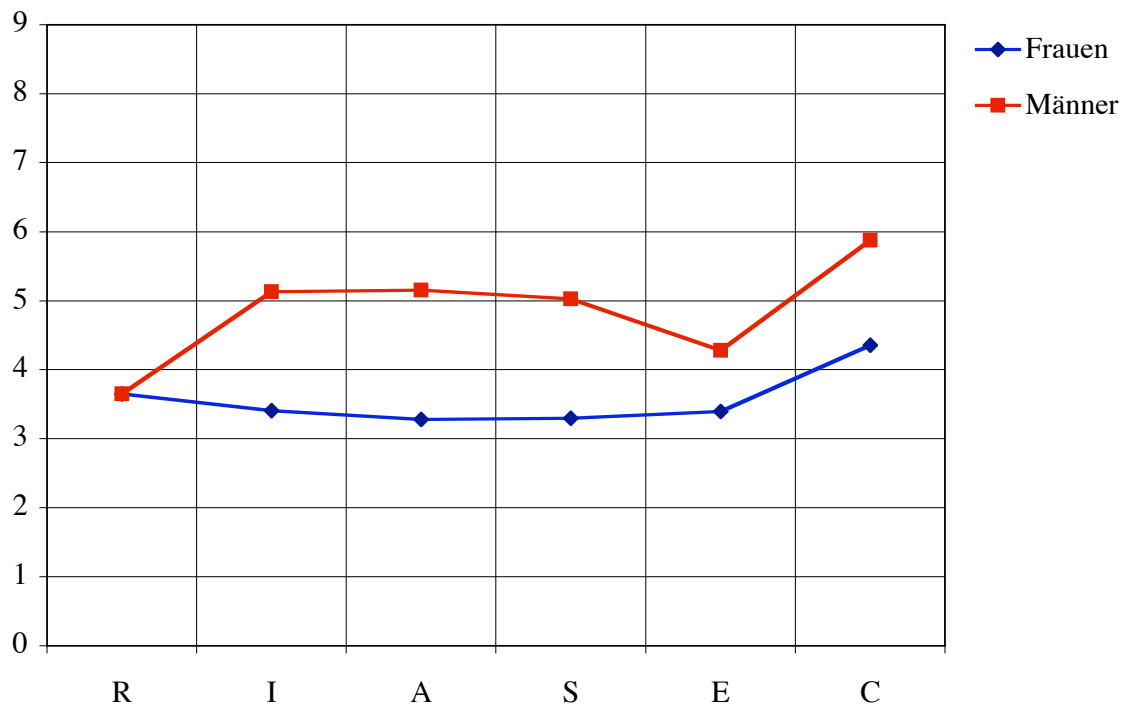


Abbildung 51: Politisches Wissen nach den Holland-Typen (Jugendstichprobe N=880).

Vergleichen wir die Repräsentanten und Repräsentantinnen der fünf ausgewählten Berufsfelder miteinander, werden ähnliche Ergebnisse sichtbar.²⁶⁹ Junge Erwachsene, welche einem Beruf aus dem Bereich Wirtschaft und Verwaltung nachgehen, haben in den Fragen zur Politik mit Abstand die besten Resultate erzielt. Das politische Wissen der Frauen fällt – wie bereits erwähnt – insgesamt bescheidener aus als dasjenige der Männer. Eine Wissenskluft lässt sich zwischen Frauen und Männern aus dem Sozial- und Bildungsbereich verzeichnen.²⁷⁰ Die hohe Standardabweichung weist wiederum auf grosse Differenzen innerhalb der Berufsgruppen hin.

5.9.5.6 Vorhersage des beruflichen Anspruchsniveaus

In einer logistischen Regressionsanalyse wird der Frage nachgegangen, mit welchem Gewicht die weiter unten aufgeführten Variablen zur Vorhersage des Anspruchsniveaus des Berufes beitragen.²⁷¹ In einem ersten Block werden die demographischen Variablen, in einem zweiten Block die weiteren Prädiktoren ins Modell eingeführt.

Das Anspruchsniveau des Berufs respektive des Berufsziels hängt vorwiegend mit der Art der Ausbildung zusammen, was sich in der hohen Korrelation von $r=.70$ ($p<.001$) ausdrückt. Der Bildungshintergrund vermag das Anspruchsniveau des Berufs daher sehr gut vorherzusagen ($R^2=71\%$). Geschlecht und Nationalität haben dabei keine Bedeutung. Werden in einem weiteren Schritt die überfachlichen Kompetenzen berücksichtigt, erhöht sich die Varianzerklärung um 8%. Entscheidende Prädiktoren sind dabei die interpersonale Verantwortung, die intrinsische Weiterbildungsmotivation und die Zusammenarbeit. Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeit sowie Selbstwert tragen hingegen keinen Erklärungswert bei.

²⁶⁹ $F=273.27$, $df=11/8'305$, $p<.001$

²⁷⁰ $M=4.75$, $SD=2.50$, $N=289$ für die Männer versus $M=3.68$, $SD=2.33$, $N=60$ für die Frauen

²⁷¹ Das Anspruchsniveau des Berufs wurde in zwei Kategorien eingeteilt: Grundberufe und Berufe mit höherem Anspruchsniveau. Das Verfahren der logistischen Regression bietet den Vorteil, dass die Prädiktoren nicht metrisch sein müssen, sondern auch ordinalskalierte Daten wie das Ausbildungsniveau zugelassen sind.

In einem weiteren Schritt wurde den unterschiedlichen Vorhersagemodellen für Männer und Frauen nachgegangen. Als Zielvariable diente wiederum das Berufsniveau²⁷², als unabhängige Variablen wurden alle weiter oben erwähnten Prädiktoren einbezogen. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 53 dargestellt.

Tabelle 53: Determinanten des Berufsniveaus: Ergebnisse der logistischen Regression für Frauen und Männer (Jugendstichprobe).

	Frauen ^{a)}				Männer ^{b)}			
	B	SD	Sign.	Exp. (B)	B	SD	Sign.	Exp. (B)
Nationalität	-1.91	1.03	.07	.15	-.78	1.16	.52	.46
Ausbildung	4.08	.50	.00	59.15	3.06	.33	.00	21.31
intrinsische Weiterbildungsmotivation	1.45	.71	.04	4.27	1.35	.55	.01	3.87
interpersonale Verantwortung	-.10	.98	.92	.90	2.45	.69	.00	11.57
Leistungsmotivation	-.45	.68	.51	.64	.32	.59	.59	1.38
Selbstwirksamkeit	.28	.89	.75	1.33	.02	.61	.97	1.02
Selbstwert	.25	.62	.69	1.28	.20	.56	.72	1.22
Zusammenarbeit	-.54	.62	.38	.58	-.98	.47	.04	.37
(Konstante)	-15.44	4.99	9.55	.00	-21.41	3.83	.00	.00

Anmerkungen:

^{a)} Frauen sind mit dem Wert 1 codiert; N=648; $R^2 = .77$, $\chi^2 = 346.42$, $p < .001$

^{b)} Männer sind mit dem Wert 2 codiert; N=597; $R^2 = .87$, $\chi^2 = 270.89$, $p < .001$

Die Vorhersage für die Männer fällt etwas besser aus als diejenige für die Frauen. Es zeichnen sich abgesehen von der interpersonalen Verantwortung, die nur für die Männer ein bedeutsamer Prädiktor darstellt, die gleichen Ergebnisse ab wie im Gesamtmodell.²⁷³

5.9.6 Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse dieser Untersuchung machen deutlich, dass die Berufswahl sehr stark mit den weiblichen und männlichen „Selbstentwürfen“ zusammenhängt (Cross & Madson, 1997). Die jungen Frauen sind kaum in den von Männern dominierten Berufssparten tätig. Die geschlechtsspezifische Berufswahl widerspiegelt die unterschiedlichen Interessen von jungen Frauen und Männern. Nach Prediger, der die sechs Holland-Typen auf zwei Grunddimensionen zurückführt, präferieren Frauen klar Tätigkeiten, in denen sie mit Menschen zu tun haben. Männer ziehen hingegen Tätigkeiten vor, bei denen die Auseinandersetzung mit Sachen respektive Dingen im Zentrum steht (Prediger, 2000, Spiess & Schallberger, 1999).

Werden verschiedene Berufsgruppen unter Berücksichtigung des Geschlechts miteinander verglichen, schätzen die Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Berufsrichtungen ihre Kompetenzen unterschiedlich ein. Diese Unterschiede werden jedoch stark durch den Faktor „Geschlecht“ mitbestimmt. Differenzen zwischen den Berufsgruppen, die nicht primär mit dem Geschlecht zusammenhängen, beziehen sich auf die Erfahrung der eigenen Wirksamkeit, die gesellschaftliche Verantwortung sowie die Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern. Denkbar ist, dass es jungen Erwachsenen in bestimmten Berufen eher gelingt, die

²⁷² Für diese Analyse wurde das 4-stufige Berufsniveau berücksichtigt.

²⁷³ Vorhersagemodell für Frauen: $F = 3.84$, $df = 4/414$, $p < .001$; für Männer: $F = 6.17$, $df = 7/386$, $p < .001$.

Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit zu fördern. Dazu gehören offenbar vor allem Berufe, in denen die forschende Tätigkeit im Zentrum steht sowie Berufe im sozialen Bereich und im Wirtschaftsbereich. Interessant ist das Ergebnis, dass sich die Berufsgruppen vor allem in ihren Einstellungen unterscheiden. Es ist anzunehmen, dass Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Berufsgruppen bereits zu Beginn ihrer Berufslaufbahn unterschiedliche gesellschaftsbezogene Werthaltungen vertreten, welche durch die berufliche Sozialisation noch verstärkt werden (vgl. Häfeli et al., 1988).

Die Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern ist sowohl mit der Berufszugehörigkeit als auch mit dem Ausbildungshintergrund verbunden. Wagner und Zick (1995) konnten in einer Studie zeigen, dass ausländerfeindliche Einstellungen deutlich mit dem formalen Schulabschluss zusammenhängen. Warum sich die Vertreter handwerklicher Berufe in dieser Studie weniger tolerant gegenüber Migrantinnen und Migranten geben, ist schwierig zu interpretieren. Ihre skeptische Einstellung gegenüber der Politik lässt auf eine generell konservativere Haltung schliessen. Wenig erstaunlich scheint das Ergebnis, dass junge Erwachsene, welche einen sozialen Beruf ergriffen haben, die Verantwortung gegenüber der Gesellschaft stärker gewichten. Offenbar definieren sich junge Erwachsene in diesem Beruf sehr stark über soziale Werthaltungen. Das geringere Verantwortungsgefühl gegenüber der Gesellschaft, das sich nicht nur bei jungen Männern in handwerklichen, sondern auch verwaltenden Berufen zeigt, kann wiederum auf eine generell konservativere Einstellung hindeuten. Unterstützt wird diese Hypothese durch das Ergebnis, dass diese Probanden im Gegensatz zu ihren Berufskolleginnen und Kollegen aus anderen Berufssparten dem Thema Gleichberechtigung der Geschlechter wesentlich skeptischer gegenüberstehen. Jost, Kruglanski, Glaser und Sulloway (2003) stellen konservative Einstellungen in einen motivationalen Rahmen, wobei das Ziel darin besteht, Unsicherheit und Angst zu regulieren (S. 368-369).

Dass dem Faktor Geschlecht im Zusammenhang mit der Arbeit und dem Beruf eine zentrale Rolle zukommt, ist ein vielfach repliziertes Ergebnis (vgl. Abele et al., 1994; Heinz, 1995, 2002). In dieser Untersuchung wird deutlich, dass sich die jungen Frauen durch höhere Kompetenzen im Bereich Selbstständigkeit und Verantwortung gegenüber sich selbst und der Gesellschaft auszeichnen. Betz et al. (2003) berichten ebenfalls über höhere Kompetenzen von jungen berufstätigen Frauen in diesen Bereichen (S. 87-88). Den befragten jungen Männern gelingt es hingegen besser, mit Belastungen umzugehen, was sich laut Häfeli et al. schliesslich auch in einem günstigeren Selbstwertgefühl ausdrückt, sofern die beruflichen Tätigkeiten als anforderungsreich eingeschätzt werden und selbständiges Arbeiten zulassen (1988, S. 136). Selbstwertgefühl und Umgang mit Belastungen stehen auch in dieser Untersuchung in einem engen Zusammenhang, allerdings unterscheiden sich die Korrelationen innerhalb der Frauen- resp. Männergruppe nicht ($r=.53$ für die Frauen, $r=.56$ für die Männer).

Die Diskrepanz in der Einschätzung des Selbstwertes zwischen den männlichen und weiblichen Befragten fällt in dieser Untersuchung über alle Berufsgruppen hinweg deutlich aus. Zum gleichen Ergebnis kommt Maag Merki (2002b) in ihrer Untersuchung bei Mittelschülern/-innen im Kanton Zürich. Die Mittelschülerinnen schätzen ihren Selbstwert tiefer ein als ihre Mitschüler (S. 78). In einer Untersuchung bei jungen Erwachsenen kommt Kapfhammer zum Schluss, dass Frauen sich bei Identitätsfragen auf eine stärkere Beziehungsbasis zu stützen versuchen (1995, S. 203).

Aus der Sichtweise von Cross und Madson (1997) könnten die präsentierten Ergebnisse mit Hilfe der unterschiedlichen Selbstentwürfe von Frauen und Männern interpretiert werden. Während sich der männertypische Selbstentwurf durch Unabhängigkeit, Überlegenheit und

Einzigkeit auszeichnet, lässt sich der frauentypische Selbstentwurf durch das Eingebundensein in Beziehungen charakterisieren (S. 8). Ein Beispiel einer Untersuchung für den Zusammenhang zwischen geschlechtsbezogenen Selbstentwürfen und Selbstwahrnehmung stammt von Josephs, Markus und Tafarodi (1992). Ihre Untersuchungen bestätigen die These der unterschiedlichen Selbstentwürfe von Frauen und Männern und verweisen darauf, dass Männer mit hohem Selbstwertgefühl häufiger als Frauen dem "false uniqueness bias" unterliegen, d.h. sie schätzen sich in für sie wichtigen Fähigkeiten besser ein, als sie tatsächlich sind (S. 399). Die Einschätzung der jungen Männer in sozialen und in Verkaufsberufen, welche ihren Selbstwert höher einschätzen als ihre Kolleginnen, könnte in diese Richtung interpretiert werden.

Besonders auffällig sind die Diskrepanzen in der Selbsteinschätzung zwischen Männern und Frauen aus dem Bildungs- Sozial- und Gesundheitsbereich. Ein hoher Selbstwert sowie ein gesunder Umgang mit Belastungen, eine aufgeschlossener Haltung gegenüber Politik und ein umfassenderes politisches Wissen scheint die jungen Männer im Vergleich zu den jungen Frauen mit dieser Berufsausrichtung auszuzeichnen, was auf einen tendenziell „männlichen Selbstentwurf“ schliessen lässt. Der Kompetenzvergleich von Männern und Frauen in spezifischen Berufen wie beispielsweise der Krankenpflege verweisen auf Unterschiede, welche auf geschlechtsspezifische Selbstentwürfe hindeuten.²⁷⁴ Häfeli et al. (1988) kommen aufgrund der Vorhersage der „Feminität“²⁷⁵ als Teil des Selbstkonzeptes von Jugendlichen zum Schluss, dass die Wahl eines sach- beziehungsweise personenbezogenen Berufs eine entscheidende Rolle spielt. Für beide Geschlechter gilt, dass ein geschlechtsuntypisches Berufsfeld bezüglich Arbeitsinhalt und Geschlechterzusammensetzung ein rigides Selbstbild begünstigt (S. 184-185). Denkbar ist demzufolge, dass die jungen Männer in sozialen Berufen auch in dieser Studie ein tendenziell geschlechtsstereotypes Selbstbild entwerfen.

Die eigene Ausbildung ist wie erwartet der stärkste Prädiktor für das Anspruchsniveau des gewählten Berufes. Die übrigen Determinanten können das Modell nur in einem bescheidenen Ausmass verbessern. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Fritsche, McIntire & Yost, welche neben dem Ausbildungshintergrund die fünf Persönlichkeitsdimensionen des FFM²⁷⁶ einbezogen haben (2002, S. 432-434). Das Geschlecht spielt dabei keine Rolle: Junge Frauen und Männer zeigen zwar unterschiedliche Präferenzen, ihre Ziele unterscheiden sich aber nicht im Hinblick auf die strukturellen Anforderungen der gewählten Berufe. Diese Resultate sind auch für junge Erwachsene aus Deutschland, die im Rahmen der Shell-Studie befragt wurden, bekannt (Linssen et al., 2002). Die ausländische Herkunft besitzt wider Erwarten keine Vorhersagekraft. Da sich Berufsziel und Ausbildung stark überschneiden, ist der Unterschied in der schulischen Vorbildung bereits im Faktor 'Ausbildungshintergrund' enthalten. Gleichzeitig ist aber auch darauf hinzuweisen, dass die Ausbildungsbeteiligung ausländischer Jugendlicher in den letzten Jahren stark gestiegen ist (Corsten, 2001, S. 69; Konietzka & Seibert, 2003, S. 587).

Die Resultate der Vorhersage machen deutlich, dass neben der eigenen Ausbildung auch der eigene Wille zur Weiterbildung sowie die Verantwortung für den eigenen Lebensweg die Wahl eines anspruchsvolleren Berufsziels begünstigen. Interessant ist das Resultat, dass das

²⁷⁴ Dazu wurden Frauen und Männer mit dem selben Beruf miteinander verglichen.

²⁷⁵ Erfasst wurden die Selbstbeschreibungen Jugendlicher und jungen Erwachsener im Hinblick auf Maskulinität, Feminität und Androgynie. Die Maskulinitäts- resp. Feminitätsdimensionen wurden aus einer Liste von 155 Adjektiven gewonnen. Diese beziehen sich auf tendenziell positive Eigenschaften, die dem männlichen respektive weiblichen Stereotyp zugeordnet werden können (Häfeli, Kraft & Schallberger, 1988, S.172).

²⁷⁶ Die fünf Faktoren des FFM („Five-Factor-Model“ resp. „big Five“): Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, emotionale Stabilität versus Neurotizismus, Offenheit für Erfahrungen.

Verantwortungsbewusstsein der Männer gegenüber Mitmenschen in einem Zusammenhang zur Anforderung ihres gewählten Berufes steht. Entgegen den Annahmen verschiedener Autoren (Abele, 2002; Betz, 2002) ist die Einschätzung der eigenen Wirksamkeit für die Vorhersage des Berufsziels nicht von Bedeutung, was darin begründet sein mag, dass die Selbstwirksamkeit nicht bereichsspezifisch gemessen wurde.²⁷⁷ Die Befunde der Vorhersage lassen insgesamt den Schluss zu, dass neben einer fundierten Erstausbildung das 'Selbstmanagement' im Zusammenhang mit der beruflichen Karriere einen hohen Stellenwert einnimmt. Zu einem ähnlichen Resultate kommt Heinz, welcher Risikobereitschaft, Verantwortung gegenüber sich selbst und anderen, sorgfältiges Planen und Selbstvertrauen als wesentliche Merkmale für eine erfolgreiche Berufslaufbahn eruierte (2002, S. 237).

Die Resultate dieser Studie lassen vermuten, dass die Entwicklung des eigenen Selbstentwurfs nicht nur durch die Geschlechtszugehörigkeit, sondern auch durch die Berufswahl respektive -tätigkeit mitbestimmt wird. Da es sich um eine Querschnittstudie handelt, bleiben diese Annahmen allerdings hypothetisch. Aus der konstruktivistischen Perspektive sind die unterschiedlichen Selbstwahrnehmungen von Frauen und Männern ein Resultat von eng verwobenen Selektions- und Sozialisationsprozessen. Geschlechtsspezifische Interessen führen zur geschlechtsspezifischen Berufs- oder Studienwahl, die Sozialisation innerhalb der Berufsfelder trägt wiederum zu einer Ausdifferenzierung der beruflichen Werthaltungen zwischen den Berufsgruppen bei (Abele, Schute & Andrä, 1999, S. 93-94).

Abschliessend ist darauf zu verweisen, dass einige Fragen weitergehender Analysen bedürfen. Dies betrifft vor allem die Spezifizierung von Selektions- und Sozialisationsprozessen innerhalb der Berufswahl resp. Berufstätigkeit von jungen Frauen und Männern. Wechselwirkungsprozesse, welche zu einer Scherenentwicklung in der Kompetenzentwicklung führen, sind mit Hilfe von Längsschnittstudien genauer zu beleuchten. Die fundierte Auseinandersetzung mit ‚männlichen‘ und ‚weiblichen‘ Berufen und den damit einhergehenden Selbstentwürfen soll auf dem Hintergrund ihrer Entwicklungsprozesse sowie strukturellen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt diskutiert werden. Junge Erwachsene müssen in ihren überfachlichen Kompetenzen und in ihrem Selbstmanagement gefördert werden, um die Herausforderungen zu bewältigen, welche an sie gestellt werden. Programme zur Chancengleichheit von Frauen und Männern wie sie etwa Moser, Baillod und Amiet (2000) vorschlagen oder Trainingsprogramme zur Kompetenzförderung (vgl. z.B. Kadiski, 2001) gewinnen in diesem Zusammenhang an Bedeutung. Es scheint notwendig, die Strategien zur Erreichung der Chancengleichheit der Geschlechter im Berufsleben zu erweitern, wobei sowohl entwicklungspsychologische, soziologische und politische Perspektiven berücksichtigt werden müssen.

²⁷⁷ Abele (2002, S. 111) und Fritzsche et al. (2002, S. 432) empfehlen, berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen auf einer mittleren Spezifitätsebene zu erfassen.

Teil C: Indikatoren im Bereich Gesundheit

5.10 Gesundheit

In diesem Kapitel geht es um die subjektiv eingeschätzte Gesundheit junger Erwachsener. Im Zentrum steht die Frage nach dem Konsum von Suchtmitteln und den somatischen Beschwerden der Befragten.

5.10.1 Einleitung und Fragestellungen

Aspekte des Gesundheitsbegriffs

Hurrelmann bezeichnet Gesundheit als „Zustand des objektiven und subjektiven Befindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich in physischen, psychischen und sozialen Bereichen ihrer Entwicklung im Einklang mit den eigenen Möglichkeiten und Zielstellungen und den jeweils gegebenen äusseren Lebensbedingungen befindet“ (1990, S. 62). Nach dieser Definition ist Gesundheit nicht ein passiv erlebter Zustand des Wohlbefindens, sondern ein aktiver Prozess der Herstellung und Aufrechterhaltung der eigenen sozialen, psychischen und körperlichen Handlungsfähigkeit. Dieser Prozess beinhaltet die Bewältigung von vielfältigen Umweltaforderungen und trägt zur Entwicklung einer eigenen Identität bei (Höfer, 2000, S. 57). Gesundheit bezieht sich demzufolge auf einen gelungenen Sozialisations- und Entwicklungsprozess.

Gesundheitsverhalten von jungen Erwachsenen

Das frühe Erwachsenenalter gilt als „sensible Phase“ für das Gesundheitsverhalten (White & Pitts, 1998, S. 1475). Illegale Substanzen wie Ecstasy und Cannabis werden nie so häufig konsumiert wie in diesem Lebensabschnitt (Bradley & Widman, 2002, S. 253; Andrews, Tildesley, Hops & Fuzhong, 2002, S. 349). Untersuchungen der Schweizerischen Fachstelle für Alkohol- und Drogenprobleme (SFA) zeigen, dass sich insbesondere der Alkoholkonsum von jungen Schweizerinnen und Schweizern erhöht hat und dass der Einstieg in den Cannabiskonsum früher erfolgt (Kuntsche, 2002, S. 15).

Die Einnahme von legalen und illegalen Drogen bei jungen Erwachsenen wird häufig unter dem Aspekt der Risikoentwicklung diskutiert. Der Konsum von legalen und illegalen Drogen kann als irrationales Verhalten interpretiert werden, wenn man davon ausgeht, dass Gesundheit ein wesentliches Ziel eines Menschen darstellt (Schwarzer, 1996; Taylor, 1995). Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird argumentiert, dass das Experimentierverhalten als eine mögliche Bewältigungsform interpretiert werden muss und eher einer normativen Entwicklung als einem abweichenden Verhalten entspricht (Helfferich, 1997, S. 148). Rauchen kann beispielsweise ganz allgemein zum Abbau von inneren Spannungen beitragen, aber auch soziale Ängstlichkeit reduzieren, was die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme mit Gleichaltrigen erleichtert.

Das Rauchverhalten von jungen Erwachsenen

Das Rauchverhalten am Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter hat bis anhin wenig Aufmerksamkeit erhalten, da angenommen wurde, dass das Rauchverhalten bereits im Jugendalter beginnt. Einstellungen und Werthaltungen in Bezug auf das Gesundheitsverhalten werden aber auch im frühen Erwachsenenalter weiter ausgeformt (Bell, Pavis, Amos & Cunningham-Burley, 1999, S. 683).

Welche Faktoren sind für das Rauchverhalten Jugendlicher und junger Erwachsener von Bedeutung? Neben der Bedeutung der Gleichaltrigen wird auf die Bedeutung der Schulbildung verwiesen. Der Beginn des Rauchens bei Jugendlichen konnte mit ihren

schlechten Schulleistungen in Zusammenhang gebracht werden (Vartiainen, 1999, S. 158; Fend, 1990, S. 169-170). Offenbar bereitet es Schülerinnen und Schülern mit weniger guten Schulleistungen mehr Mühe, Zigaretten abzulehnen (Charlton, Koh-Ei & While, 1999, S. 701). In vielen Präventionsprogrammen kommt der Selbstwirksamkeit eine entscheidende Bedeutung zu (Schwarzer, 1997, S. 12-16). Wer sich selbst als wirksam erlebt, kann dem Konsum von solchen Substanzen eher widerstehen (Bandura, 1997, S. 289). Die Bedeutung des Selbstwertes für das Rauchverhalten ist umstritten. Während Charlton (1999, S. 699-701) den Selbstwert als entscheidenden Prädiktor für das Rauchen vor allem bei Mädchen eruierte, spricht Schwenkmezger von widersprüchlichen Befunden (1998, S. 64). Eindeutig belegt ist der Zusammenhang zwischen Rauchen und Stress. Stress kann ein Grund für Rauchen darstellen, Rauchen wiederum kann über negative Affekte den Stress erhöhen, wobei sich ähnliche Effekte bei jungen Männern und Frauen zeigen (Wills & Sandy, 2001, S. 126-127).

Gesundheit und Geschlecht

Im Übergang zum Erwachsenenalter zeigen sich deutliche Geschlechtsunterschiede im Gesundheitsverhalten. In der Epidemiologie wird von „internalisierenden“ (weiblichen) und „externalisierenden“ (männlichen) Störungen gesprochen. Während Männer eine höhere Rate von dissoziativen Störungen und Störungen durch Substanzgebrauch aufweisen, zeigen sich bei Frauen höhere Raten von affektiven und psychosomatischen Beeinträchtigungen (Ihle, Esser, Schmidt & Blanz, 2000, S. 271). Junge Frauen sind auch anfälliger für somatische Beschwerden wie beispielsweise Kopfschmerzen oder Nervosität (Wydler, Walter, Hättich, Hornung & Gutzwiller, 1996, S. 33). Gleichzeitig wird von einer Angleichung der Geschlechter im Konsumverhalten berichtet. Die jungen Frauen in der Schweiz rauchen heute beispielsweise tendenziell häufiger als ihre gleichaltrigen Kollegen (Schmid, 2002, S. 45). Trotz der vermeintlichen Angleichung in einigen Bereichen des Gesundheitsverhaltens müssen Konsummotive und Gesundheitsverhalten von Männern und Frauen differenziert betrachtet und analysiert werden (Kolip, 1999, S. 12; 1997, S. 135).

Gesundheitsförderung

Bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen nimmt der elterliche Einfluss auf das Gesundheitsverhalten stark ab, während die Gleichaltrigen an Einfluss gewinnen (Simons-Morton, Haynie, Crump, Eitel & Saylor, 2001, S. 98-101; Schwenkmezger, 1998, S. 65). Die Schule leistet als sekundäre Sozialisationsinstanz einen wichtigen Beitrag zur Gesundheitsprävention. Schulische Präventionsprogramme etwa zur Förderung von Kompetenzen wie Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Einüben sozialer Fertigkeiten und Entscheidungs- respektive Problemlösekompetenzen sind zwar kurzfristig wirksam, die Effekte verblassen aber häufig mit der Zeit (Jerusalem, 1997, S. 588-589). Anstatt globale Kompetenzen zu vermitteln sollen vermehrt einzelne Schülerinnen und Schüler oder Gruppen gezielt angesprochen werden, um ihnen spezifisch medizinisch-psychologische Sachverhalte in Programmen zu vermitteln (Schwenkmezger, 1998, S. 69).

In diesem Bericht stehen nun folgende Fragestellungen im Zentrum:

Umgang mit psychotropen Substanzen

- Wie gehen junge Männer und Frauen mit verschiedenen psychotropen Substanzen wie Alkohol, Tabak, Cannabis, Schmerz- oder Beruhigungsmitteln um?
- Zeigen sich Geschlechtsunterschiede im Hinblick auf den Konsum dieser Substanzen?
- Zeigen sich Unterschiede im Vergleich zu früheren Untersuchungen?
- Unterscheiden sich Abgängerinnen und Abgänger verschiedener Schultypen in ihrem Konsum dieser Substanzen?
- Werden regionale und kantonale Unterschiede sichtbar?
- Lässt sich das Rauchverhalten durch die Variablen Geschlecht, Alter, Bildungsniveau sowie Selbstwert, Selbstwirksamkeit, relative Eigenständigkeit und Umgang mit belastenden Gefühlen vorhersagen?

Somatische Beschwerden

- Welche somatischen Beschwerden nennen die Befragten am häufigsten?
- Zeigen sich Geschlechtsunterschiede im Hinblick auf das somatische Wohlbefinden?
- Zeigen sich Unterschiede im Vergleich zu früheren Untersuchungen?
- Unterscheiden sich Abgängerinnen und Abgänger verschiedener Schultypen in der Wahrnehmung somatischer Beschwerden?
- Zeigen sich regionale und kantonale Unterschiede?

5.10.2 Erhebungsinstrument

In der folgenden Tabelle wird eine Übersicht über die erfassten Merkmale und die Mittelwerte respektive Standardabweichungen für Männer und Frauen gegeben.²⁷⁸ Die Befragten mussten einschätzen, wie häufig sie in den letzten 12 Monaten die unten beschriebenen Substanzen eingenommen respektive an spezifischen somatischen Beschwerden gelitten hatten:

²⁷⁸ Obschon es sich im Gesundheitsbereich um Ordinalskalen handelt, werden aus Gründen der Verständlichkeit Mittelwerte und Standardabweichungen angegeben.

Tabelle54: Übersicht über die Indikatoren im Gesundheitsbereich: psychotrope Substanzen

Substanz	Frauen (N=772)		Männer (N=711)		Antwortskala
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Alkohol	2.80	.93	3.23	1.07	1=nie 2=einige Male im Jahr 3=1 bis 6-mal pro Monat 4=2 bis 3-mal pro Woche 5=etwa jeden Tag einmal 6=mehrmals täglich
Tabak	3.09	2.25	3.26	2.20	
Cannabis	1.56	1.07	1.96	1.52	
Ecstasy	1.07	.46	1.12	.63	
Beruhigungs- und Schlafmittel	1.25	.69	1.21	.79	
Schmerzmittel	2.02	.91	1.58	.83	
Schlankheitsmittel, Appetitzügler oder Abführmittel	1.20	.73	1.08	.58	
Anzahl Zigaretten pro Tag	1.93	1.32	2.08	1.45	Antwortskala 1=keine 2=ca. 1 bis 5 3=ca. 6 bis 10 4=ca. 11 bis 20 5=etwa 21 bis 35 6=mehr als 35

In der nächsten Tabelle Tabelle 55 sind die Indikatoren zum Thema somatische Beschwerden dargestellt.

Tabelle55: Übersicht über die Indikatoren im Gesundheitsbereich: somatische Beschwerden

somatische Beschwerden	Frauen (N=768)		Männer (N=715)		Antwortskala
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Kopfschmerzen	2.65	.91	2.22	.85	1=nie 2=einige Male im Jahr 3=1 bis 6-mal pro Monat 4=2 bis 3-mal pro Woche 5=etwa jeden Tag einmal 6=mehrmals täglich
Nervosität, Unruhe oder Konzentrationsschwierigkeiten	2.58	1.17	2.44	1.15	
Schlaflosigkeit, Schlafstörungen oder Alpträume	2.12	1.05	1.80	.90	
Magenbeschwerden oder Übelkeit	2.18	.95	1.87	.85	
Atembeschwerden	1.44	.86	1.36	.80	
Starkes Herzklopfen oder Schweissausbrüche	1.56	.90	1.59	.91	

Auf diese Resultate wird im Folgenden genauer eingegangen. Dabei werden die Resultate – sofern dies möglich ist – mit den Ergebnissen aus der pädagogischen Rekrutenbefragung von 1993 verglichen (Wydler, Walter, Hättich, Hornung & Gutzwiller, 1996).

5.10.3 Ergebnisse

Die meisten Ergebnisse basieren auf der Jugendstichprobe. Es zeigen sich Unterschiede im Konsumverhalten zwischen Probanden der Jugendstichprobe, welche eine 1- bis 2-jährige Berufsausbildung abgeschlossen haben, und den befragten Rekruten mit dieser Ausbildung. Wird nach den Unterschieden zwischen Ausbildungsgruppen gefragt, werden die Frauen der Jugendstichprobe und die Männer aus der Rekrutenstichprobe für die Analysen berücksichtigt.

5.10.3.1 Umgang mit psychotropen Substanzen: Alkohol, Tabak und Cannabis

Die folgende Tabelle gibt die Ergebnisse der Faktoranalyse wieder, die eine Gruppierung der gegenseitig korrelierenden Konsummuster abbildet.²⁷⁹ Das bedeutet, dass in einem Faktor zusammenhängende Präferenzen respektive Abneigungen im Vergleich zu anderen Substanzen oder Gruppen von Substanzen wiedergegeben werden.

Tabelle 56: Konsum psychotroper Substanzen in den letzten 12 Monaten. Ergebnisse der Faktorenanalyse (Jugendstichprobe N=1'430).

Substanzen	Faktor 1	Faktor 2
Alkohol		.68
Tabak		.80
Cannabis		.78
Ecstasy	.76	
Beruhigungs- und Schlafmittel	.80	
Schmerzmittel	.65	
Schlankheitsmittel, Appetitzügler oder Abführmittel	.78	

Anmerkung: erklärte Varianz insgesamt 60%

Cannabis lässt sich demzufolge den „kulturell akzeptierten“ Substanzen, Ecstasy hingegen den Medikamenten zuordnen, was sich bereits in der Untersuchung von Wydler et al. (1996, S. 105) gezeigt hat.

²⁷⁹ Diese Faktorenstruktur lässt sich auch in der Rekrutenstichprobe nachweisen.

Alkohol

Alkohol ist vor allem ein Genussmittel der jungen Männer.²⁸⁰ Ungefähr jeder zwölfte der befragten 20-jährigen Männer zeigt einen problematischen Alkoholkonsum (8%).²⁸¹ Frauen trinken gelegentlich Alkohol. Der Anteil der problematischen Trinkerinnen liegt hier bei 2.2%.²⁸²

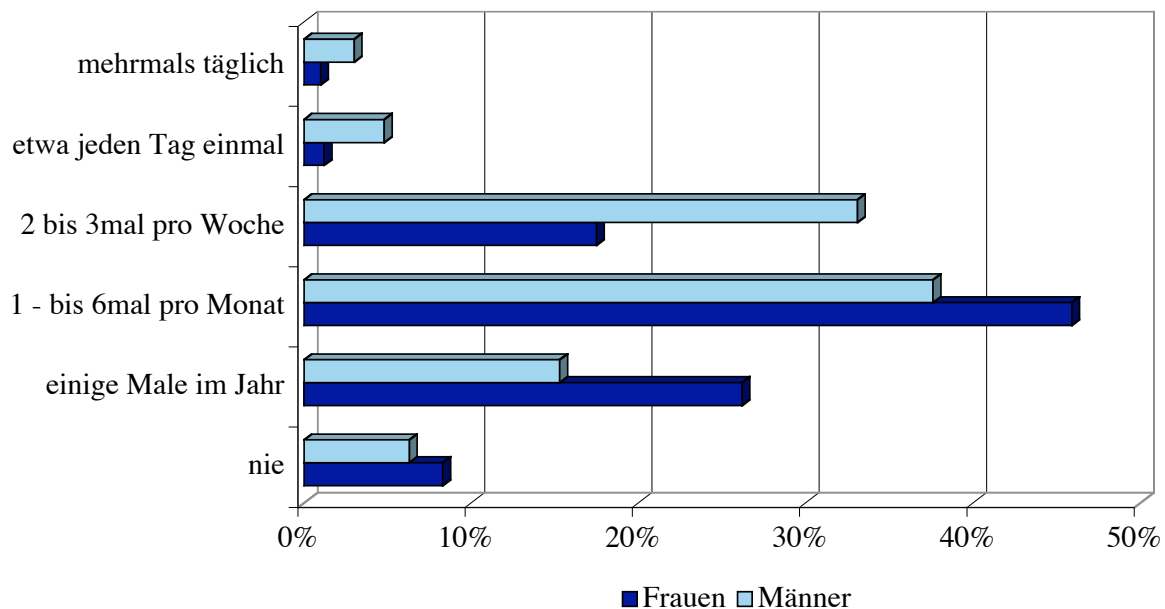


Abbildung 52: Konsum von Alkohol in den letzten 12 Monaten bei 20-jährigen Frauen und Männern (Jugendstichprobe N=1490).

Im Vergleich zur Befragung zum Trinkverhalten junger Erwachsener von Sieber, der 1978/1988 einen Anteil stark trinkender junger Männer von 1.3% ermittelte, liegt dieser Anteil mit 3% heute deutlich höher (Sieber, 1988, S. 74). Vergleichen wir die Resultate mit denjenigen von Wydler et al. aus dem Jahre 1993, scheint die Rate der stark Trinkenden von 3.9% auf 3% zurückgegangen zu sein. Unter den Frauen finden sich heute bedeutend mehr regelmässige Konsumentinnen als 1993. Während der Anteil derjenigen, die mindestens einmal täglich Alkohol zu sich nahmen, bei 1.3% lag, liegt er nun bei 2.2%. 18% der Frauen trinken 2- bis 3-mal pro Woche Alkohol. 1993 waren es 12%, die angaben, 2- bis 3-mal pro Woche Alkohol zu trinken (Wydler et al., 1996, S.109-110).

²⁸⁰ Die befragten Männer zeigen einen signifikant höheren Alkoholkonsum als die Frauen (Mean Rank 835.91 versus 655.51, U-Test, $p < .001$)

²⁸¹ Als problematischer Konsum gilt das tägliche Trinken von Alkohol (Wydler et al., 1996).

²⁸² Der Alkoholkonsum während der Rekrutenschule ist im Durchschnitt höher. In dieser Zeit zeigen 9% der Männer und Frauen ein problematisches Trinkverhalten.

Tabak

Neben dem Alkohol stellt der Tabak die verbreitetste Droge dar. Die befragten Männer rauchen durchschnittlich etwas häufiger als Frauen.²⁸³ In der Gruppe der stark Rauchenden nähern sich Frauen und Männer in ihrem Konsumverhalten jedoch an.

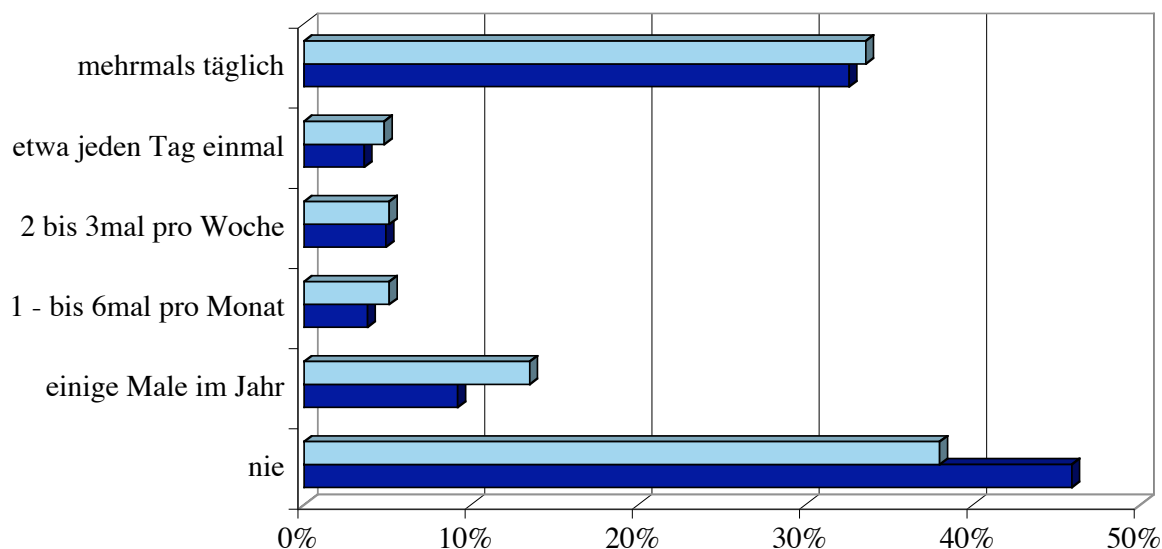


Abbildung 53: Konsum von Tabak in den letzten 12 Monaten bei 20-jährigen Frauen und Männern (N=1'491).

Vergleicht man den Tabakkonsum der Befragten der vorliegenden Studie mit derjenigen von Wydler et al. aus dem Jahre 1993, so kommt man zum Schluss, dass die Prävalenz des täglichen Rauchens bei den Männern und insbesondere bei den Frauen gestiegen ist. Der Anteil der starken Raucher betrug damals 29.4%, derjenige der starken Raucherinnen 20.1% (Wydler et al., 1996, S. 110).

²⁸³ Während der Rekrutenschule rauchen insbesondere die jungen Männer häufiger als diejenigen, welche ausserhalb der RS befragt wurden (Mean Rank 11'212.87 versus 10'377.37, U-Test, $p < .001$). 42% der Rekruten rauchen während dieser Zeit mehrmals täglich.

Wird nach der Anzahl Zigaretten pro Tag gefragt, verschwindet der Geschlechtsunterschied.²⁸⁴ Die jungen Frauen rauchen gleich viele Zigaretten pro Tag wie die jungen Männer.

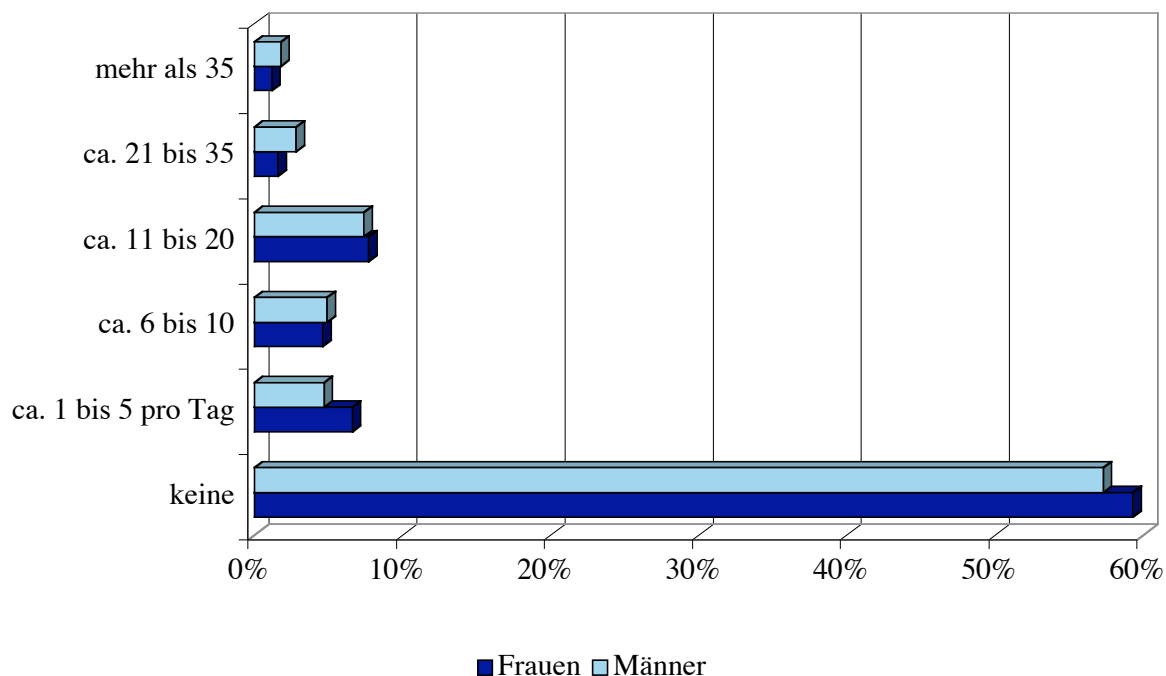


Abbildung 54: Anzahl Zigaretten pro Tag bei 20-jährigen Frauen und Männern (N=1'486).

²⁸⁴ Mean Rank 754.73 versus 725.35, U-Test, $p < .05$

Cannabis

31% der Frauen und 38.7% der Männer haben im letzten Jahr mindestens einige Male Cannabisprodukte konsumiert. Dabei haben die jungen Männer mehr konsumiert als die jungen Frauen.²⁸⁵ 11%, d.h. etwa jeder zehnte der Befragten, konsumierte in den letzten 12 Monaten täglich oder mehrmals täglich Cannabis, bei den Frauen beträgt dieser Anteil 3.5%.

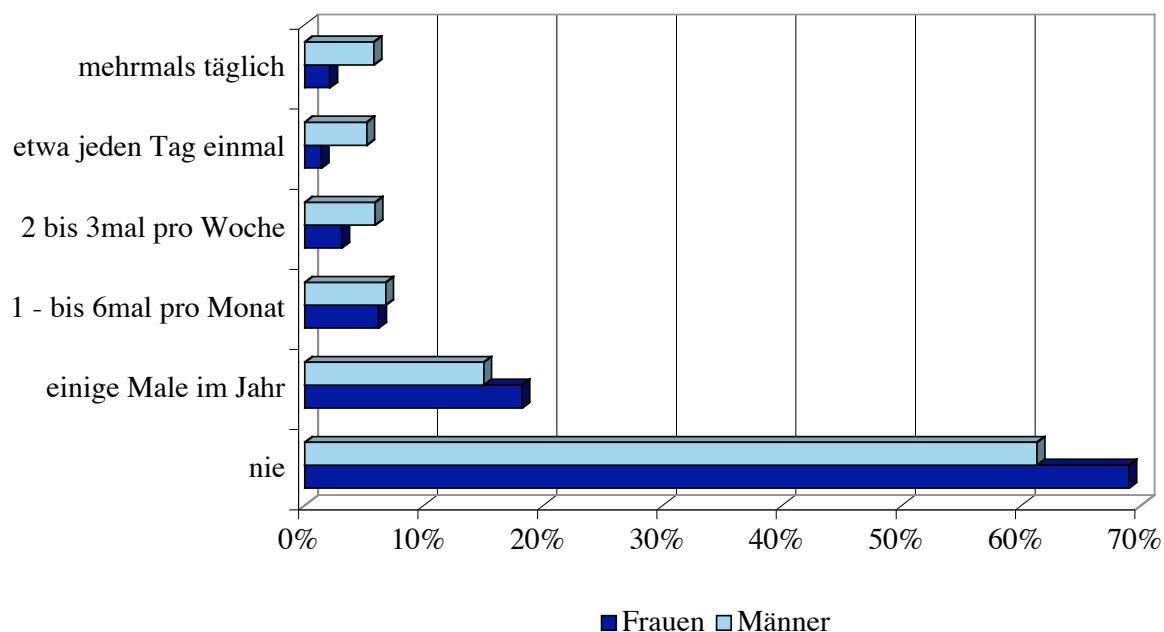


Abbildung 55: Konsum von Cannabis in den letzten 12 Monaten bei 20-jährigen Frauen und Männern (I'488).

Die Konsumrate liegt deutlich über derjenigen von 1993. Damals genossen 6.9% der Männer und 1.2% der Frauen täglich oder mehrmals täglich Cannabis (Wydler et al., 1996, S. 111).

²⁸⁵ Mean Rank 782.25 versus 702.91, U-Test, $p < .001$

5.10.3.2 Konsum von Ecstasy und Medikamenten in den letzten 12 Monaten

Ecstasy

3.4% der jungen Frauen und 5.3% der jungen Männer haben im letzten Jahr mindestens einmal Ecstasy zu sich genommen. Dabei zeigen sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede.²⁸⁶

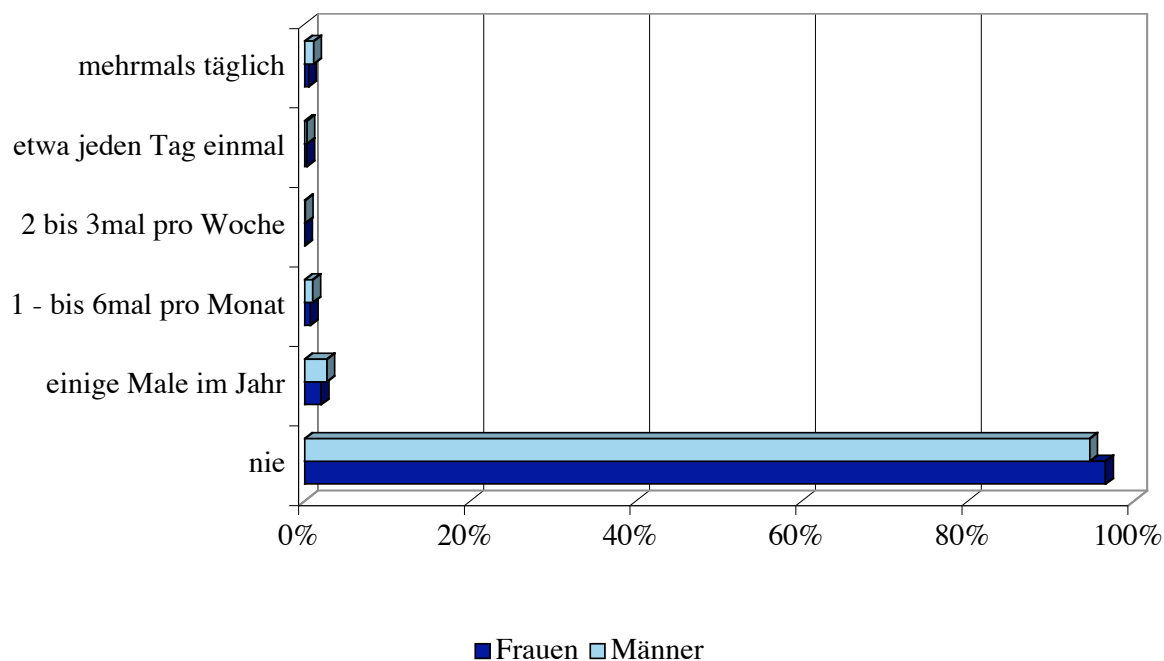


Abbildung 56: Konsum von Ecstasy in den letzten 12 Monaten bei 20jährigen Frauen und Männern.

Ein Vergleich mit der früheren Untersuchungen ist nicht möglich, da Ecstasy erst seit Mitte der 90-er Jahre verbreitet ist.

²⁸⁶ Mean Rank 740.22 versus 702.91, U-Test, $p < .05$

Medikamente

Am häufigsten werden Schmerzmittel konsumiert. Die Frauen nehmen bedeutend häufiger Schmerzmittel ein als die Männer.²⁸⁷

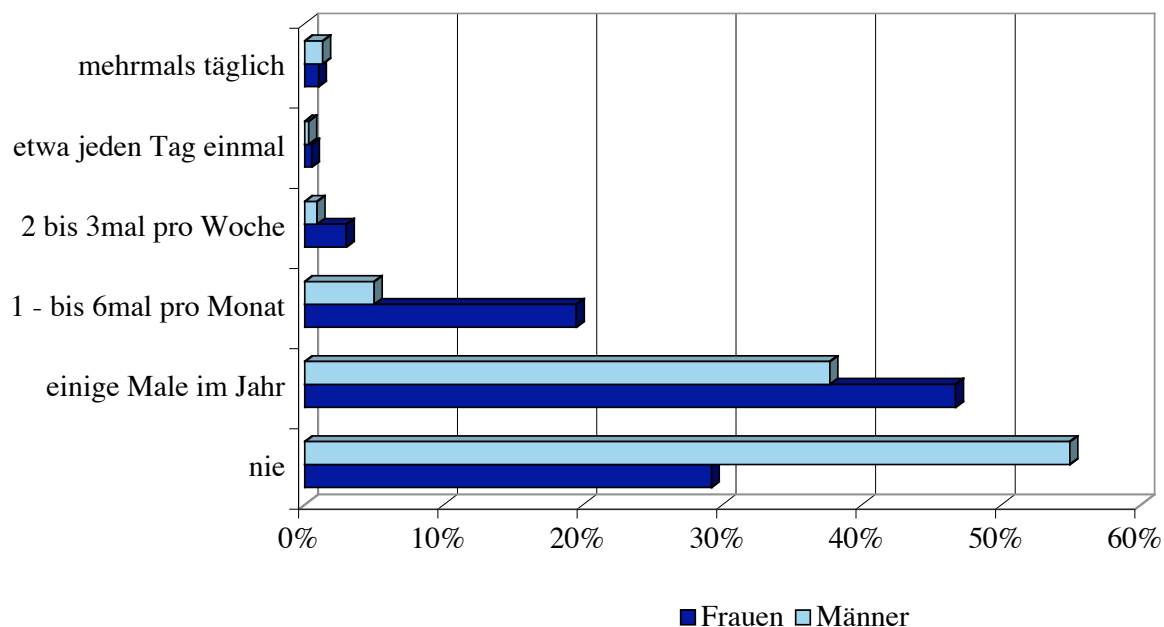


Abbildung 57: Konsum von Schmerzmitteln in den letzten 12 Monaten bei 20-jährigen Frauen und Männern (Jugendstichprobe N=1'472).

Im Vergleich zur Umfrage von 1993 hat sich der Schmerzmittelkonsum sowohl bei den Frauen als auch bei den Männern etwas verändert. Während 37% der Frauen und 62% der Männer zu diesem Zeitpunkt angaben, nie Schmerzmittel zu brauchen, sind es nun 29% der Frauen und 55% der Männer, welche diese Art Medikamente in den letzten 12 Monaten nicht verwendet haben. Die Rate der täglich Konsumierenden ist in den letzten 7 Jahren allerdings von 0.6% (Männer) respektive 0.7% (Frauen) auf 1.5% bei den Frauen und 1.6% bei den Männer gestiegen (Wydler et al., 1996, S. 112).

²⁸⁷ Mean Rank, 840.99 versus 614.09, U-Test, $p < .001$

Weiter ist auch der Konsum von Beruhigungs- und Schlafmitteln von Bedeutung. Die jungen Frauen nehmen häufiger Beruhigungs- und Schlafmittel zu sich als die jungen Männer.²⁸⁸ Unter den täglich Konsumierenden befinden sich allerdings mehr Männer (2.5%) als Frauen (1%).

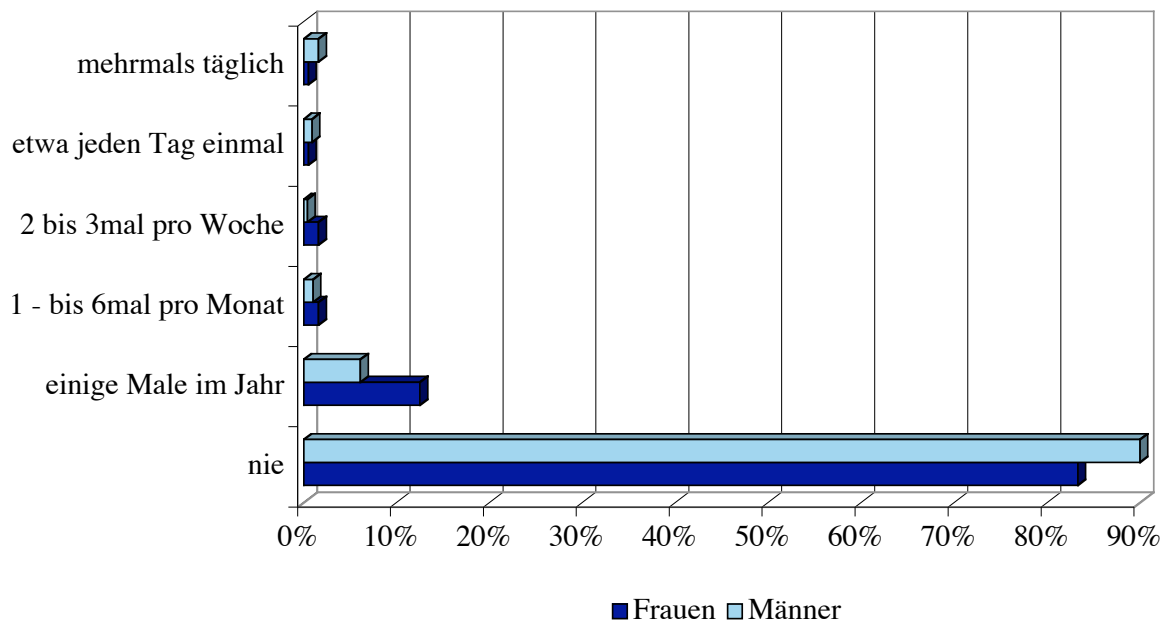


Abbildung 58: Konsum von Beruhigungs- und Schlafmitteln in den letzten 12 Monaten bei 20-jährigen Frauen und Männern (Jugendstichprobe N=1'471).

Das Konsumverhalten hat sich über die Zeit hinweg insgesamt wenig verändert. Allerdings ist die Gruppe der Konsumenten und Konsumentinnen, welche diese Medikamente täglich zu sich nehmen, in den letzten 7 Jahren gewachsen. Damals gaben 0.5% aller Befragten an, mindestens einmal täglich zu Beruhigungs- und Schlafmitteln zu greifen (Wydler et al., 1996, S. 112).

²⁸⁸ Mean Rank 757.32 versus 709.66, U-Test, $p < .001$

Ein Konsumverhalten, das vor allem Frauen zeigen, ist die Verwendung von Schlankheitsmitteln, Appetitzüglern und Abführmitteln.²⁸⁹ Unter denjenigen, welche diese Mittel mehrmals täglich konsumieren, befinden sich aber gleich viele Männer wie Frauen.

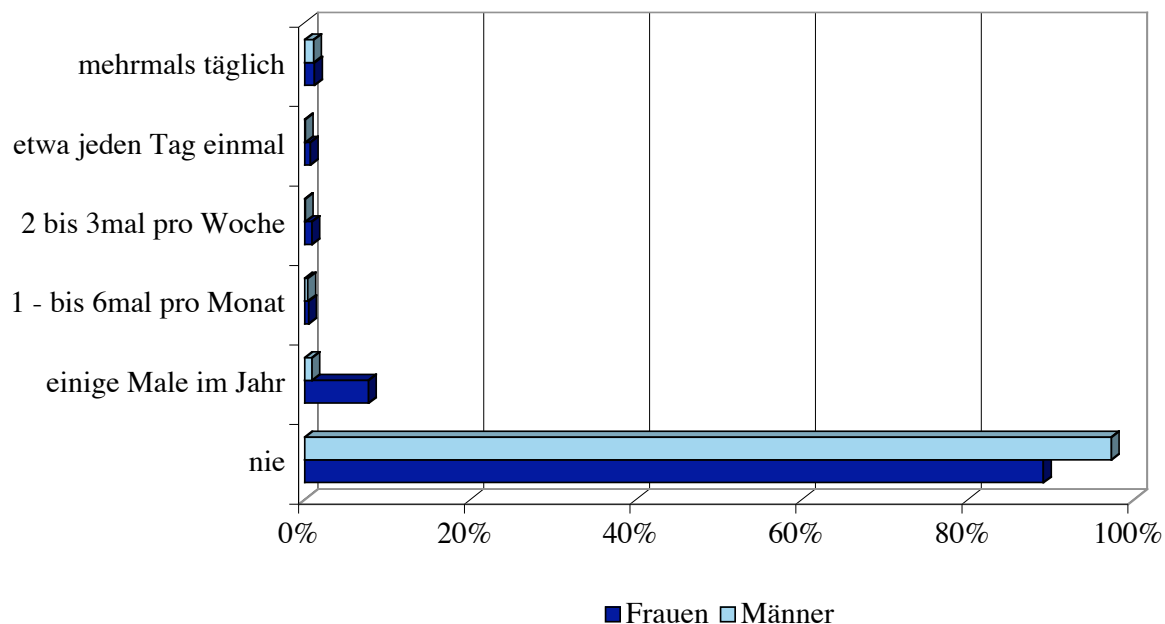


Abbildung 59, Konsum von Schlankheitsmitteln, Appetitzüglern oder Abführmitteln in den letzten 12 Monaten bei 20-jährigen Frauen und Männern (Jugendstichprobe N=1'477).

Die Verwendung von Schlankheitsmitteln, Appetitzüglern respektive Abführmitteln hat im Vergleich zur Untersuchung von 1993 nur in der Gruppe der stark Konsumierenden deutlich zugenommen. 0.5% der damals befragten jungen Frauen und 0.1% der jungen Männer gaben an, diese Medikamente mindestens jeden Tag einmal konsumiert zu haben. Heute beläuft sich die Anzahl Konsumentinnen auf 2%, diejenige der Konsumenten auf 1.1% (Wydler et al., 1996, S.113-114).

5.10.3.3 Konsumverhalten und schulische Ausbildung

Abgänger und Abgängerinnen verschiedener Schultypen unterscheiden sich insbesondere im Konsum von Alkohol und Tabak. Diese Resultate zeigen sich auch dann, wenn die Nationalität der Befragten kontrolliert wird.

Die untenstehende Abbildung zeigt das unterschiedliche Trinkverhalten gruppiert nach den verschiedenen Ausbildungsarten und dem Geschlecht. Die Unterschiede sind geschlechtsspezifisch geprägt. Aus diesem Grund werden die Werte für die jungen Frauen und Männer getrennt wiedergegeben. Da sich in der Jugendstichprobe relativ wenig Männer befinden, welche eine 1- bis 2-jährige Lehre absolviert haben, wird hier zusätzlich die

²⁸⁹ 763.29 versus 703.92, U-Test, $p < .001$

Rekrutenstichprobe verwendet.²⁹⁰ Die Männer mit einer Berufslehre konsumieren etwas mehr Alkohol als diejenigen mit einer höheren Berufsausbildung oder einem Maturitätsabschluss.



Abbildung 60: Konsum von Alkohol nach Ausbildungstyp und Geschlecht (Frauen der Jugendstichprobe und Männer der Rekrutenstichprobe N=21'140).

Der Tabakkonsum ist abhängig von der Art der Ausbildung, welche die jungen Erwachsenen absolviert haben.²⁹¹ Männer, welche eine kurze Ausbildung hinter sich haben, rauchen am häufigsten. Der Tabakkonsum nimmt bei den männlichen Befragten mit zunehmend längerdauernder Ausbildung ab. Bei den Frauen sind es die Abgängerinnen der höheren Fach und Berufsausbildungen, welche die höchste Konsumrate aufweisen.

²⁹⁰ In der Rekrutenstichprobe (nur Männer wurden berücksichtigt) unterscheiden sich die Ausbildungsgruppen im Hinblick auf den Alkoholkonsum signifikant: Mean Rank 11'530.57 für Abgänger einer 1- bis 2-jährigen Ausbildung versus 9'020.33 für Absolventen des Gymnasiums, Kruskal Wallis, $\chi^2=102.174$, $df=3/20'540$, $p<.01$.

²⁹¹ Für die Frauen der Jugendstichprobe: H-Test, $\chi^2=7.11$, $df=3/667$, $p<.01$; für die Rekrutenstichprobe: H-Test, $\chi^2=546.64$, $df=3/20'479$, $p<.001$

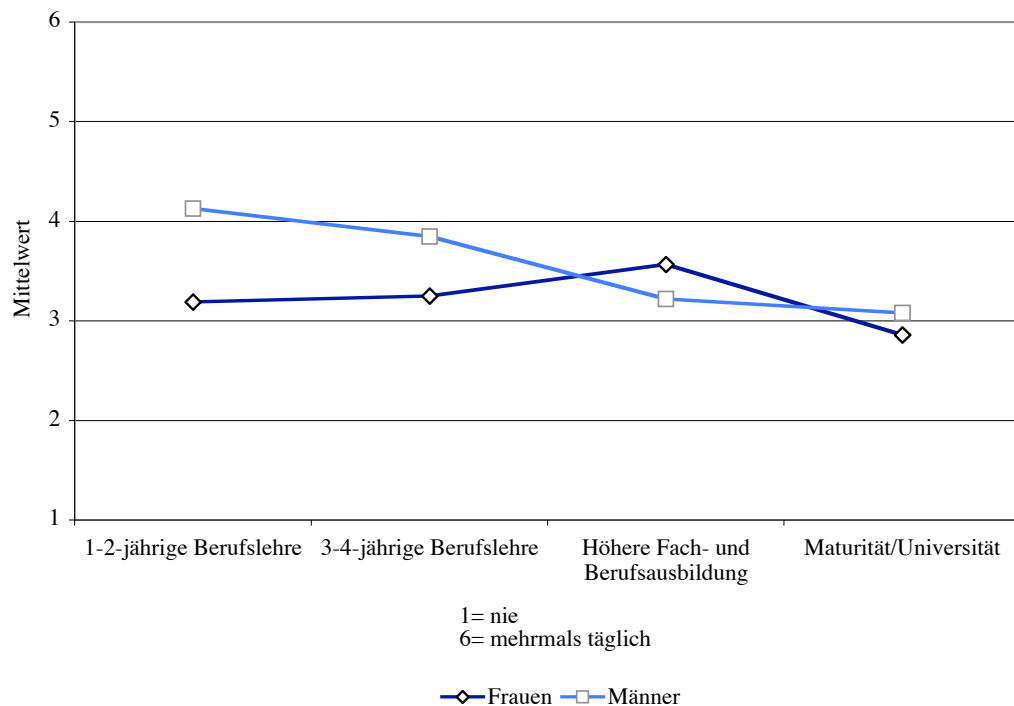


Abbildung 61: Konsum von Tabak nach Ausbildungstyp und Geschlecht (Frauen der Jugendstichprobe und Männer der Rekrutenstichprobe N=21'147).

5.10.3.4 Vorhersage des Rauchverhaltens

Um das Rauchverhalten vorherzusagen, wurden die Befragten in Nichtraucher und stark Rauchende²⁹² eingeteilt. Die Gelegenheitsraucher und -raucherinnen wurden für die Analyse nicht berücksichtigt. Die folgende Tabelle bezieht sich auf die Wahrscheinlichkeit des Rauchens, d.h. die Wahrscheinlichkeit, zur Gruppe der Konsumierenden respektive der Nichtrauchenden zu gehören, und zwar in Abhängigkeit von den Determinanten Geschlecht, Ausbildungshintergrund sowie dem Selbst, wobei Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Umgang mit belastenden Gefühlen und relative Eigenständigkeit in das Vorhersagemodell integriert wurden.

²⁹² Diese Gruppe enthält Probanden und Probandinnen, welche angeben, mehrmals täglich zu rauchen.

Tabell 57: Determinanten des Tabakkonsums (logistische Regression) (Jugendstichprobe N=710).

Variablen	B	Standard- fehler	Wald-Test	Signifikanz	Exp. (B)
Geschlecht ^{a)}	.05	.14	.13	.72	1.05
Bildung1 ¹⁾	-.07	.14	.26	.61	.93
Bildung2 ²⁾	.26	.12	4.09	0.3	1.30
Bildung3 ³⁾	.27	.19	2.19	.14	1.32
Selbstwert	-.30	.09	16.60	.00	.70
Selbstwirksamkeit	-.11	.08	1.82	.18	.90
Umgang mit belastenden Gefühlen	-.01	.08	.03	.88	.98
relative Eigenständigkeit	.36	.08	22.19	.00	1.43
(Konstante)	-.38	.22	2.83	.09	.69

Anmerkungen: N=946; p<.001; R²=.10

^{a)} Frauen sind mit dem Wert 1, Männer mit dem Wert 2 codiert

¹⁾ Bildung 1: 1- bis 2-jährige Berufslehre versus 3- bis 4-jährige Berufslehre

²⁾ Bildung 2: Höhere Fach- und Berufsausbildung versus Maturität, Universität

³⁾ Bildung 3: 1- bis 4-jährige Berufslehre versus Höhere Fach- und Berufsbildung sowie Maturität/Universität

Die Variablen scheinen insgesamt relativ gut zwischen den beiden Gruppen zu unterscheiden. Die Varianzaufklärung beträgt 10%. Die stark Rauchenden können nur zu 40% richtig zugeordnet werden, während dies bei den Nichtrauchenden mit einer Treffsicherheit von 82% gut gelingt. Insgesamt können die Personen zu 65% richtig klassifiziert werden. Gemäss der Wald-Statistik tragen die Ausbildung (höhere Fach- und Berufsbildung versus Maturität, Universität), der Selbstwert und die relative Eigenständigkeit zur Vorhersage des Rauchens bei.

Wird das Modell für die Rekrutenstichprobe berechnet, zeigen sich ähnliche Resultate.

Im nächsten Abschnitt werden einige regionale und kantonale Unterschiede in Bezug auf das Konsumverhalten präsentiert.

5.10.3.5 Regionale und kantonale Unterschiede im Konsumverhalten

Das Konsumverhalten ist regional unterschiedlich ausgeprägt. Werden die Frauen und Männer berücksichtigt, zeigen sich folgende Resultate:

Die französischsprachigen jungen Erwachsenen konsumieren mehr Alkohol²⁹³, Zigaretten²⁹⁴ und Cannabis²⁹⁵ als die restlichen Befragten. Ecstasy wird in der ganzen Schweiz etwa gleich selten verwendet.²⁹⁶ Dasselbe gilt für die Einnahme von Schmerzmitteln.²⁹⁷ Beruhigungs- und Schlafmittel sind in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz etwas verbreiteter als in der Deutschschweiz.²⁹⁸

²⁹³ H-Test, Chi²=10.15, df=2/1'412, p<.01

²⁹⁴ H-Test, Chi²=7.86, df=2/1'404, p<.05.

²⁹⁵ H-Test, Chi²=7.50, df=2/1'409, p<.05.

²⁹⁶ H-Test, Chi²=1.17, df=2/3'194, p<.05

²⁹⁷ H-Test, Chi²=13.83, df=2/1'391, p<.05

²⁹⁸ H-Test, Chi²=13.49, df=2/1'396, p<.05

In Bezug auf den Alkohol- und Tabakkonsum zeichnen sich Unterschiede zwischen den Kantonen ab. Präsentiert werden die Daten aufgrund der Rekrutenstichprobe:

Gemessen am durchschnittlichen Alkoholkonsum²⁹⁹ ($M=3.00$, $SD=1.0$) wird im Kanton Neuenburg ($M=3.54$, $SD=1.14$) und im Kanton Zug ($M=3.41$, $SD=1.22$) deutlich mehr Alkohol getrunken.³⁰⁰ Junge Männer nehmen in diesen Kantonen einige Male im Monat bis zu 2- bis 3-mal pro Woche alkoholische Getränke zu sich. Der Tabakkonsum, der im gesamtschweizerischen Durchschnitt einen Wert von 3.16 ($SD=2.23$) aufweist, ist im Kanton Jura mit 4.11 ($SD=2.35$) und im Kanton Thurgau mit 3.90 ($SD=2.05$) am höchsten. Die jungen Männer rauchen mindestens 2- bis 3-mal pro Woche. Die hohen Standardabweichungen weisen allerdings auf grosse Unterschiede zwischen den Befragten innerhalb dieser Kantone hin.

5.10.3.6 Somatische Beschwerden

In der folgenden Abbildung sind die somatischen Beschwerden nach der Häufigkeit ihres Auftretens geordnet dargestellt. Nervosität und Unruhe sind die am häufigsten genannten Beschwerden gefolgt von Kopfschmerzen.

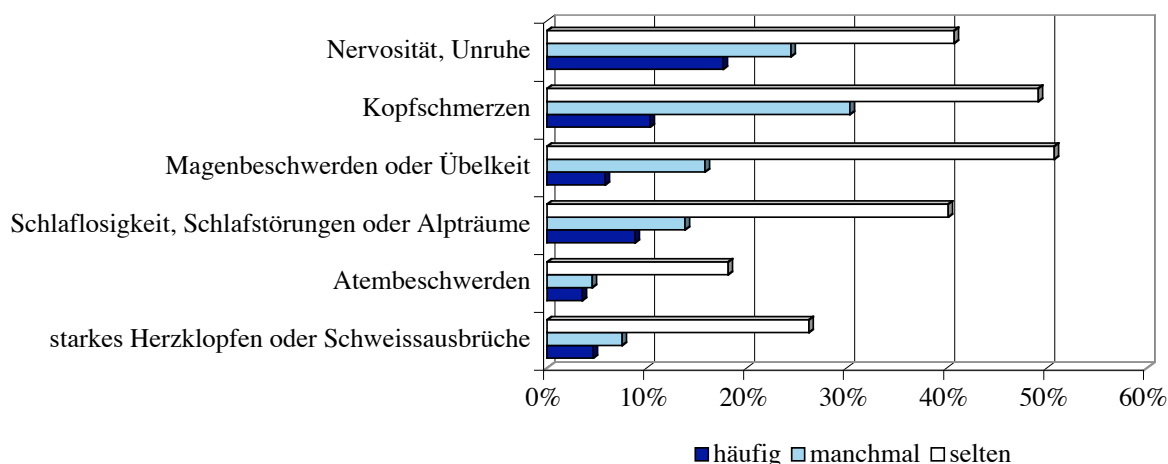


Abbildung 62: Häufigkeit gesundheitlicher Beschwerden (Jugendstichprobe $N=1'474$).

Verglichen mit der Untersuchung von 1993 zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede in der Auftretenshäufigkeit dieser Beschwerden. Kopfschmerzen (15% versus 10.3%) und Schlafbeeinträchtigungen (8.8% versus 6%) werden heute allerdings weniger häufig genannt als 1993 (Wydler et al., 1996).

Zur weiteren Analyse wurde zunächst eine Summierung aller Beschwerden nach ihrer Häufigkeit vorgenommen. Die Angabe, dass eine Beschwerde nie aufgetreten sei, erhielt den Wert Null, das seltene Auftreten einer Beschwerde erhielt den Wert 1, die Angabe „manchmal“ den Wert 2 und „häufig“ (d.h. mehrmals pro Woche bis mehrmals täglich) den Wert 3. Dieser Index der somatischen Beschwerden hat einen Wertebereich zwischen 0 und maximal 18 Punkten. Der Wert Null bedeutet, dass ein Befragter respektive eine Befragte nie unter einer der aufgeführten gesundheitlichen Beeinträchtigung litt, der Wert 18 bedeutet,

²⁹⁹ Obschon die Abstände zwischen den einzelnen Ausprägungen nicht gleichmässig sind, werden hier aus Gründen der Verständlichkeit Mittelwerte und Standardabweichungen angegeben.

dass ein Befragter oder eine Befragte unter allen Beschwerden häufig litt. Der Mittelwert liegt bei $M=5.6$, die Standardabweichung bei $SD=3.46$.

Die Frage, ob Geschlecht, Ausbildung und Landesregion einen Effekt auf die Einschätzung der somatischen Beschwerden haben, kann folgendermassen beantwortet werden. Die jungen Frauen leiden insgesamt signifikant häufiger unter diesen Beschwerden als ihre männlichen Kollegen.³⁰¹ Wie die untenstehende Abbildung zeigt, unterscheiden sich junge Männer und Frauen, welche eine unterschiedliche Ausbildung genossen haben, in der Wahrnehmung der somatischen Beschwerden.³⁰² Abgebildet werden die Werte der Frauen aus der Jugendstichprobe und diejenigen der Rekruten. Die jungen Frauen, welche eine höhere Fachausbildung oder eine Berufsmaturität absolvieren respektive absolviert haben, leiden am häufigsten unter diesen Beeinträchtigungen. Unter den Männern sind es diejenigen mit einer kurzen Berufslehre, welche deutlich stärker darunter leiden.

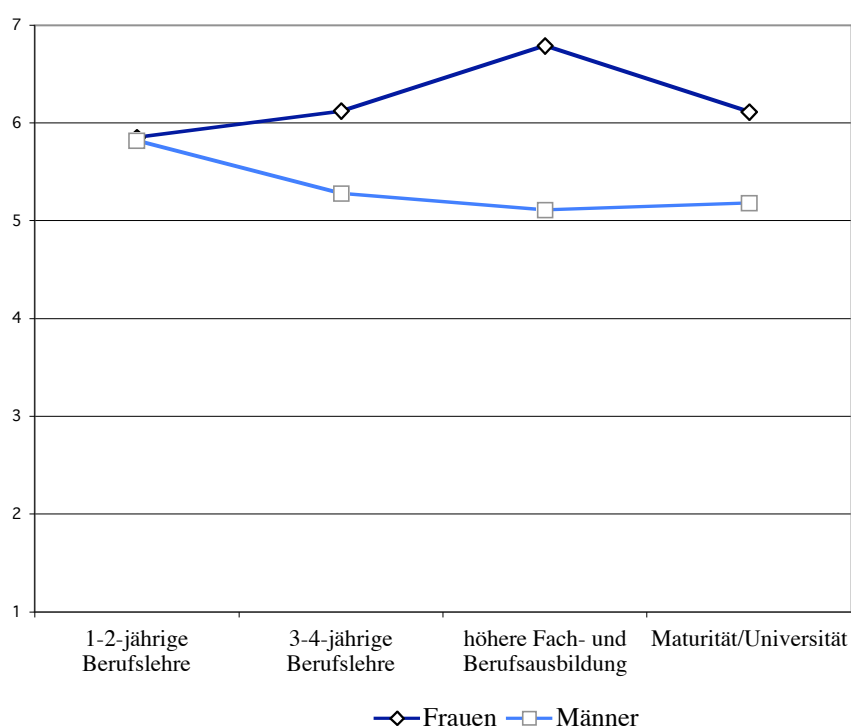


Abbildung 63: Körperliche Beschwerden der jungen Erwachsenen nach Ausbildungshintergrund (Jugendstichprobe $N=1'306$).

Bei der Befragung im Jahre 1993 war ein tiefer Bildungsstatus mit etwas mehr Beschwerden verbunden, was sich auch in dieser Studie – allerdings nur für die Männer – zeigt (Wydler et al., 1996).

Die Wahrnehmung der gesundheitlichen Beschwerden fällt in den drei Sprachregionen unterschiedlich aus. Die deutschsprachigen Befragten äussern etwas weniger somatische Beschwerden als die französisch- und italienischsprachigen Befragten.

Unterschiede zwischen den Kantonen werden nur dann offensichtlich, wenn das Geschlecht der Befragten einbezogen wird.³⁰³ Auffällige Unterschiede in der Wahrnehmung von

³⁰¹ $M=6.14$ versus $M=5.02$; $F=5.62$, $df=9/1'298$, $p<.01$

³⁰² $F=11.96$, $df=7/21'483$, $p<.001$

³⁰³ $F=2.3$, $df=51/20'568$, $p<.001$ (Rekrutenstichprobe)

körperlichen Beschwerden zwischen jungen Frauen und Männern zeigen sich in den Kantonen Aargau (M=6.7 für Frauen versus 4.8 für Männer), Fribourg (M=8.0 versus 5.6), Waadt (M=7.0 versus 5.0), Jura (M=6.7 versus 4.0) und Tessin (M=8.2 versus 4.7).³⁰⁴

Betrachten wir schliesslich die Zusammenhänge zu den überfachlichen Kompetenzen, welche sich auf das Selbst der Befragten beziehen, wird deutlich, dass die somatischen Beeinträchtigungen mit weiteren Problemen einhergehen. Junge Erwachsene, welche häufig an psychosomatischen Beschwerden leiden, erleben beispielsweise eine erhebliche Selbstwerteinbusse³⁰⁵ und es gelingt ihnen relativ schlecht, mit belastenden Gefühlen umzugehen.³⁰⁶ Diese Resultate gelten auch dann, wenn das Geschlecht der Befragten kontrolliert wird.

5.10.4 Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse verweisen auf deutliche Unterschiede im Konsumverhalten zwischen jungen Frauen und Männern. Während die Männer während den letzten 12 Monaten tendenziell einen höheren Alkoholkonsum und ein ausgeprägteres Rauchverhalten zeigten, konsumierten die Frauen mehr Medikamente. Zudem äusserten sie, häufiger unter somatischen Beschwerden gelitten zu haben. Gleichzeitig machen die Befunde aber auch deutlich, dass sich die jungen Frauen und Männer in ihrem Alkohol- und Tabakkonsum angenähert haben, was sich auch in anderen in der Schweiz durchgeführten Studien zeigt (Schmid, 2002; Wydler, 2002).

Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass der Konsum von Tabak und Cannabis im Vergleich zur Erhebung von 1993 zugenommen hat. Der Medikamentenkonsum hat sich vor allem im Bereich der Schmerz- und Schlankheitsmittel erhöht, wobei dies für Männer und Frauen gleichermassen gilt. Besonders auffällig ist die starke Zunahme des Rauchverhaltens bei den jungen Frauen, das auch in anderen Studien erwähnt wird (Schmid, 2002). Damit nähern sich die Werte dem hohen Tabakkonsum in den 80er-Jahren an (Hornung, Schmidtchen & Scholl-Schaaf, 1983, S. 53). Der Alkoholkonsum ist im Zeitvergleich bei den Männern leicht rückläufig. Dieses Resultat steht im Widerspruch zu den Ergebnissen der Schweizerischen Fachstelle für Alkohol- und Drogenprobleme zum gesteigerten Konsum alkoholischer Getränke von jungen Männern während der letzten Jahre. Im Bereich des Rauchens zeigen sich hingegen die gleichen Tendenzen: Das Rauchverhalten junger Erwachsener hat eindeutig zugenommen. Dies gilt auch für das Rauchen von Cannabis. Der Anteil der regelmässigen Konsumentinnen und Konsumenten hat sich in den letzten 7 Jahren fast verdoppelt. Höhere Cannabiskonsumraten unter jungen Schweizerinnen und Schweizern finden sich auch in anderen Studien (Kuntsche, 2002, S. 15; Schmid, 2002, S. 36-37; SFA, 1999, S. 61). Der Alkoholkonsum hat insbesondere unter den Frauen zugenommen. Ein verändertes Trinkverhalten der jungen Frauen zeigt sich bereits bei Jugendlichen. Laut einer Untersuchung bei 1'500 Jugendlichen im Kanton Zürich hat der Alkoholkonsum und die Trunkenheit von 15-jährigen Mädchen zwischen 1994 und 1998 stark zugenommen (Wydler, 2002, S. 28).

Die Aufschlüsselung nach dem Ausbildungshintergrund bestätigt die Tendenz, welche für die Schweizer Erwachsenen eruiert wurde. Stärkerer Alkoholkonsum findet sich eher in Gruppen, welche eine Berufslehre abgeschlossen haben. Dieses Resultat gilt allerdings nicht für Frauen, welche den kürzesten Ausbildungsweg gewählt haben. Diese Gruppe gehört nach wie vor zu denjenigen, welche die geringste Konsumrate aufweist. Bewohnerinnen und Bewohner der

³⁰⁴ Aufgrund ungenügender Anzahl Probanden und Probandinnen, die sich zu den psychosomatischen Beschwerden äusserten, werden die Kantone GL, GR, OW, AI, und AR nicht berücksichtigt.

³⁰⁵ Spearman $r=-.40$, $p<.001$ (Partialkorrelation)

³⁰⁶ Spearman $r=-.41$, $p<.001$ (Partialkorrelation)

französisch- bzw. der italienischsprachigen Schweiz trinken durchschnittlich insgesamt mehr alkoholische Getränke als die Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer (Fahrenkrug, 1996, S. 242). Dass der Tabakkonsum insbesondere bei Männern mit einer Berufslehre stärker verbreitet ist als bei ehemaligen Gymnasiasten, lässt sich mit den Befunden von Vartiainen (1999, S. 160) vergleichen. Auffällig ist das starke Rauchverhalten von jungen Frauen, welche eine höhere Fachausbildung oder eine Berufsmaturität absolviert haben respektive absolvieren.

Obschon das Modell zur Vorhersage des Rauchverhaltens nicht ganz befriedigend ausfällt, zeigen sich einige bemerkenswerte Resultate, die darauf hinweisen, dass das gesundheitsschädigende Verhalten im Zusammenhang mit dem Selbstkonzept steht (Höfer, 2002, S. 60; Deubner & Scheer, 2000, S. 62). Die Betonung der Eigenständigkeit ist für das Rauchverhalten offenbar von hoher Bedeutung. Obschon der Selbstwert ein höchst umstrittener Faktor ist (Schwenkmezger, 1998) und bekannt ist, dass sowohl sehr selbstbewusste als auch unsichere junge Erwachsene stark rauchen (Vollrath Torgerson, 1999), ist er in dieser Untersuchung ebenfalls bedeutsam. Die stark Rauchenden schätzen sich eigenständig ein und weisen gleichzeitig einen niederen Selbstwert sowie einen niedrigeren Ausbildungsstatus auf, was darauf hindeuten könnte, dass es sich um junge Erwachsene handelt, welche das Rauchen zur Unterstützung ihres Selbstkonzeptes einsetzen. Das Bild des nach Autonomie strebenden jungen Erwachsenen, der in seinem Selbst noch wenig gefestigt ist, erinnert an Marcias Typus der „diffusen Identität“ (1980). Die Einschätzung der eigenen Wirksamkeit hat hingegen keine Bedeutung für das Rauchverhalten. Dass die bereichsunspezifische Selbstwirksamkeit nicht von Bedeutung ist, hat sich bereits in anderen Untersuchungen gezeigt (Charlton, 1999, S. 98-101; Schwarzer, 1996).

Die Ergebnisse zu den selbstberichteten körperlichen Beschwerden machen deutlich, dass rund 40% der jungen Erwachsenen häufig oder manchmal unter Nervosität, Unruhe oder Kopfschmerzen leiden.

Es zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede im Vergleich zur Untersuchung von 1993. Dass Frauen eher unter somatischen Beschwerden leiden, war zu erwarten (Kolip, 1999; Wydler et al., 1996). Auch hier fällt auf, dass sich die Gruppe der jungen Frauen mit einer höheren Berufsausbildung oder einer Berufsmaturität am deutlichsten durch diese Beschwerden beeinträchtigt fühlt.

Die Resultate dieser Studie machen deutlich, dass dem Gesundheitsverhalten am Übergang zwischen Ausbildung und Erwerbsleben mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, zumal die jungen Erwachsenen diesem Thema im Vergleich zu anderen Problemen kein allzu grosses Gewicht beimessen (Müller, Kuntsche, Delgrande, Schmid & Francois, 2001, S. 207). Genaue Analysen von Zielgruppen können helfen, Präventionsprogramme zu entwerfen. In dieser Untersuchung wird beispielsweise deutlich, dass Männer mit einer Berufslehre und Frauen mit einer längerdauernden Berufslehre respektive einer höheren Fach- oder Berufsausbildung im Hinblick auf ihre Gesundheit besonders gefährdet sind. Dabei ist der geschlechtsspezifischen Prävention wie sie z.B. von Helfferich (1997) und Kolip (1999) für das Jugendalter vorgeschlagen wird, auch für das frühe Erwachsenenalter besondere Beachtung zu schenken.

6 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse

Teil A: Kompetenzen im Bereich selbstreguliertes Lernen und Life-long-learning

Auf die Frage, ob junge Erwachsene selbstreguliert lernen können und auf das lebenslange Lernen vorbereitet sind, ergeben die Resultate dieser Studie folgende Antwort:

Die Hälfte der jungen Erwachsenen kann als „optimal“³⁰⁷ selbstregulierte Lernende bezeichnet werden, die Mehrzahl ist bereit, sich in den nächsten fünf Jahren beruflich weiterzubilden.

Zu den optimal selbstregulierten Lernenden gehören die beiden Lerntypen „Selbstregulierte“ und „Realistische“. Bis auf die Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien verfügen sie in sämtlichen Bereichen des selbstregulierten Lernens über umfassende Kompetenzen. Lern- und Arbeitsstrategien werden einzig von den „Selbstregulierten“ häufig verwendet, nicht aber von den „Realistischen“.

Zwischen allen Lerntypen zeichnen sich nur vereinzelt geschlechts-, bildungs- und berufsspezifische Unterschiede ab. Dazu gehört, dass Frauen bei den „Selbstkritischen“³⁰⁸ und Männer bei der „Risikogruppe“³⁰⁹ übervertreten sind, dass junge Erwachsene mit höherem Berufsabschluss häufiger beim Lerntyp „Realistische“³¹⁰, seltener bei den „Willensstarken“³¹¹ anzutreffen sind, und dass Lernende mit einer 1- bis 2-jährigen Berufslehre, vor allem Verkäuferinnen und Verkäufer, bei der „Risikogruppe“ übervertreten sind.

Im Umgang mit anspruchsvollen Aufgaben werden die Lern- und Arbeitsstrategien insgesamt nur teilweise verwendet. Am meisten Mühe bereitet es den jungen Erwachsenen einen Lernprozess zu planen und eine anspruchsvolle Aufgabe in Angriff zu nehmen.

Frauen und Männer wenden Lern- und Arbeitsstrategien gleich oft an, nämlich eher selten. Auch der Bildungsabschluss ändert hier wenig; nur zwei Strategien werden von Befragten mit unterschiedlichem Bildungsabschluss verschieden häufig eingesetzt. Jungen Erwachsenen mit höherem Bildungsabschluss gelingt es besser, Informationen sinnstiftend zusammenzufassen, während Personen mit tieferem Bildungsabschluss leichter eine anspruchsvolle Aufgabe in Angriff nehmen.

Befragte verschiedener Sprachregionen unterscheiden sich nicht nur in der Häufigkeit der Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien, sondern auch in ihrer Beurteilung der Kompetenzen des selbstregulierten Lernens. Französischsprachige schätzen sämtliche Kompetenzen des selbstregulierten Lernens geringer ein als Befragte der anderen Sprachregionen.

Im Gegensatz dazu unterscheiden sich Angehörige verschiedener Berufsfelder nur hinsichtlich einzelner Kompetenzen des selbstregulierten Lernens. Befragte des Berufsfeldes „Gesundheit, Bildung und Soziales“ beispielsweise befolgen im Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildung – einer Kompetenz des selbstregulierten Lernens – deutlich seltener materielle Ziele als Personen aus anderen Berufsfeldern. Verkäuferinnen und

³⁰⁷ Ihr politisches und polit-ökonomische Wissen sowie sämtliche Kompetenzen des selbstregulierten Lernens erweisen sich als umfassend.

³⁰⁸ Die „Selbstkritischen“ zeichnen sich durch eine hohe Selbstreflexion aus und verfügen über einen geringen Selbstwert und eine geringe Selbstwirksamkeit.

³⁰⁹ Der „Risikogruppe“ gehören junge Erwachsene an, welche kaum über Kompetenzen des selbstregulierten Lernens verfügen.

³¹⁰ Die „Realistischen“ erweisen sich als selbstbewusste und intrinsisch motivierte Lernende, die Lern- und Arbeitsstrategien durchschnittlich häufig anwenden.

³¹¹ Dieser Lerntyp zeichnet sich durch einen ausgeprägten Willen und eine hohe Leistungsmotivation aus.

Verkäufern bekunden am meisten Mühe, sowohl Informationen sinnstiftend zusammen zu fassen, als auch, neues Wissen in bestehende Wissensstrukturen zu integrieren.

Im Zusammenhang mit dem Modell des selbstregulierten Lernens konnten die in der Fachliteratur mehrfach erwähnten Zusammenhänge zwischen dessen verschiedenen Ebenen bestätigt werden. Ebenfalls repliziert werden konnte, dass der Glaube an die eigene Wirksamkeit sowie die intrinsische Weiterbildungsmotivation mit anspruchsvollen Lern- und Arbeitsstrategien in einem bedeutenden Zusammenhang stehen. Die durch Regressionsmodelle nachgewiesene Vorhersagbarkeit von „intrinsischer Weiterbildungsmotivation“, „allgemeiner Weiterbildungsbereitschaft“ und „Lern- und Arbeitsstrategien“ deutet darauf hin, dass sich diese besser anhand weiterer überfachlicher Kompetenzen, wie beispielsweise „intrinsische Weiterbildungsmotivation“ und „Selbstwirksamkeit“ vorhersagen lassen, als aufgrund demographischer Merkmale.

Schulische und berufliche Kooperationserfahrungen konnte die Hälfte der jungen Erwachsenen relativ häufig machen. Insgesamt werden diese Erfahrungen als positiv beurteilt. Im Unterricht kooperierten Jugendliche der Sekundarstufe B und C am häufigsten. Französischsprachige erlebten im Vergleich mit den anderen Sprachregionen sowohl während der Schulzeit als auch während der nachobligatorischen Ausbildungszeit am seltensten Kooperation. Nach Einschätzung der Befragten gelang es den Schulen der französischsprachigen Schweiz zudem weniger gut, Kooperationskompetenz zu fördern. Zusammenhänge zwischen Kooperationserfahrungen und Kooperationsfähigkeiten konnten auch in dieser Studie nachgewiesen werden. Junge Erwachsene, welche in der Schule oder in der Ausbildung häufiger kooperierten, beurteilen ihre Kooperationsfähigkeit als umfassender als die übrigen.

Teil B: Kompetenzen im sozialen und politischen Bereich

In einem zweiten Teil haben wir überprüft, ob die jungen Erwachsenen bereit sind, Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen. Zusätzlich wurden die überfachlichen Kompetenzen aus der beruflichen Perspektive betrachtet.

Die jungen Erwachsenen tragen im Alltag grosse Verantwortung gegenüber Mitmenschen. Ein geringeres Verantwortungsbewusstsein zeigen sie gegenüber der Gesellschaft. Auch das politische Wissen und politische Interesse sind eher bescheiden. Obwohl jedoch das politische Interesse im Vergleich zu Befragungen aus früheren Untersuchungen zurückgegangen ist, weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die jungen Erwachsenen grundsätzlich Vertrauen in unser Gesellschaftssystem haben. So sind sie zum Beispiel der Überzeugung, dass Erfolg und sozialer Aufstieg in unserer Gesellschaft primär durch eigene Anstrengung und weniger durch externe Faktoren zu erreichen sind. Die Mehrheit der Befragten zeigt sich aufgeschlossen gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten. Geht es allerdings darum, diesen mehr Rechte zur Mitgestaltung der Demokratie einzuräumen, nehmen viele junge Schweizerinnen und Schweizer eine skeptische Haltung ein.

Die Ergebnisse zeigen, dass je nach Ausbildungsart, Geschlecht und Sprachregion Unterschiede bestehen hinsichtlich verschiedener Kompetenzen des sozialen, politischen und beruflichen Bereiches.

Junge Männer sind stärker politisch interessiert und kennen die politischen Strukturen der Schweiz besser als junge Frauen. Dies gilt auch für die Gruppe mit gymnasialer Ausbildung. Allgemein zeichnet sich durch höhere politische Kompetenzen aus, wer über eine länger dauernde Ausbildung verfügt. Die Befragten der deutschen Schweiz verfügen über eine

solidere Wissensbasis im politischen Bereich als die Gleichaltrigen der beiden anderen Landesteile.

Den Rechten von Migrantinnen und Mitgranten stehen junge Erwachsene aus den romanischsprachigen Landesteilen positiver gegenüber als die Gleichaltrigen aus der Deutschschweiz. Positivere Einstellungen diesen Fragen gegenüber vertreten auch die Absolventen weiterführender Schulen und generell die Frauen. Darüber hinaus zeigen diese beiden Gruppen auch ein höheres Verantwortungsbewusstsein. Die Ergebnisse lassen auf eine wechselseitige Wirkung zwischen Berufszugehörigkeit und gesellschaftlichem Verantwortungsbewusstsein schliessen. Dabei wird deutlich, dass die Vertreterinnen und Vertreter aus den sozialen Berufen über ein besonders hohes Verantwortungsgefühl verfügen.

Die Fähigkeit, sich selbst zu reflektieren, ist im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Verantwortung und der Einstellung gegenüber anderen zentral. Junge Erwachsene, die über eine hohe Selbstreflexion verfügen, beschreiben sich als sehr verantwortungsbewusst gegenüber der Gesellschaft, der Umwelt und gegenüber den Rechten von Migrantinnen und Migranten.

Die Auswertungen nach Berufsgruppen machen deutlich, dass die Unterschiede stark durch das Geschlecht mitbestimmt sind. In von Frauen dominierten Berufen, beispielsweise in sozialen Berufen, schätzen die jungen Männer ihre Kompetenzen höher ein als ihre Berufskolleginnen. Die Ansprüche, die an das angestrebte Berufsziel gestellt werden, hängen wie erwartet eng mit dem Ausbildungshintergrund zusammen. Sie werden jedoch durch weitere Faktoren mitbestimmt wie beispielsweise die intrinsische Motivation bei den jungen Frauen und die personale Verantwortung bei den jungen Männern.

Teil C: Indikatoren im Bereich Gesundheit

Dieser Teil thematisiert das Gesundheitsverhalten und -erleben der jungen Erwachsenen.

Frauen und Männer unterscheiden sich in ihrem Gesundheitsverhalten und -erleben. Während die Frauen mehr über körperliche Beschwerden berichten, konsumieren ihre Kollegen häufiger Alkohol und Zigaretten. Gleichzeitig lässt sich jedoch eine Tendenz zur Angleichung der Geschlechter in ihrem Konsumverhalten verzeichnen. Allgemein hat bei den Frauen der Konsum von Zigaretten, Cannabis und Alkohol zugenommen in den letzten 10 Jahren. Junge Frauen sind zwar eher Nichtraucherinnen als die gleichaltrigen Männer, aber wenn sie Zigaretten konsumieren, gehören sie zur Gruppe der stark Rauchenden. Ein Drittel der befragten Männer und Frauen berichtet über einen sehr hohen Tabakkonsum, und in der Romandie werden häufiger Genuss- respektive Suchtmittel konsumiert als in der deutschen Schweiz und im Tessin.

Die Ergebnisse zur Vorhersage des Rauchverhaltens deuten darauf hin, dass das Rauchen in einem Zusammenhang mit der Selbstregulation steht.

7 Ausblick

Im Zuge gesellschaftlicher Veränderungsprozesse sind Jugendliche zunehmend herausgefordert, früh Verantwortung für die eigene Lern- und Arbeitsbiographie zu übernehmen. Um diese Anforderung produktiv bewältigen zu können, brauchen sie eine breite Palette von überfachlichen und fachlichen Kompetenzen.

Die Ergebnisse dieser Studie lassen vermuten, dass die jungen Erwachsenen tatsächlich bereit sind, Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen. Für ihre Autonomieentwicklung und eine produktive Lebensbewältigung bedürfen sie der bewussten Unterstützung seitens der Schule, der Ausbildungsinstitutionen und des Elternhauses. Darüber hinaus müssen sie in der Lage sein, in unterschiedlichen Rollen situationsgerecht auf Anforderungen zu reagieren.

Die gesteigerte Wettbewerbssituation, wie sie sich aus der aktuellen Globalisierungstendenz ergibt, führt auf Seiten der Arbeitnehmenden dazu, dass sie vermehrt über umfassende Kompetenzen verfügen müssen. Seitens der Arbeitgeber besteht ein grosser Bedarf an „verlässlichen“ Beurteilungssystemen zur Auswahl von Arbeitnehmenden. Dies führt dazu, dass das ökonomische System Druck auf das Bildungssystem ausübt und eigene Selektionsprozesse in Gang gesetzt werden, die sich auf kognitive Tests abstützen. Um dieser problematischen Tendenz entgegenwirken zu können, muss das Bildungssystem eine professionelle Beurteilung von Schulabgängerinnen und -abgängern zur Verfügung stellen. Eine solche basiert auf der Grundlage eines umfassenden Bildungsverständnisses und bezieht sich entsprechend auf überfachliche und fachliche Kompetenzen. Damit verbunden sind weitgehende methodische Implikationen, namentlich die Entwicklung von Tests, welche nicht einseitig an Schülerleistungen ausgerichtet sein dürfen.

Somit kommt den überfachlichen Kompetenzen sowohl auf Systemebene – im Zusammenhang mit Bildungsmonitoring –, als auch auf Individualebene – im Zusammenhang mit der Identitätsfindung sowie im Speziellen mit der Bewältigung von Übergangssituationen –, eine bedeutende Rolle zu. Danach gefragt, was das Erwachsensein ausmache, nennen die jungen Erwachsenen nicht primär die traditionellen Übergangskriterien, wie beispielsweise Qualifikationen beim Berufsabschluss, sondern Kompetenzen wie „Selbstständigkeit“ und „Selbstverwirklichung“.

Mit dem YAS-Instrument ist es gelungen, umfassende Bildungsziele auf der Grundlage von Lehrplänen zu operationalisieren. Die breite Anlage des Instrumentes erweist sich insofern als Vorteil, als dadurch umfassend informiert werden kann; nachteilig wirkt sich dagegen die damit einhergehende Unübersichtlichkeit aus. Für die weitere Anwendung des Instrumentes empfehlen wir daher, unter Einbezug von relevanten Kriterien und längsschnittig angelegten Forschungsdesigns ein in der Anzahl reduziertes Set von überfachlichen Kompetenzen zu bestimmen.

Es hat sich bewährt, auch Wissensindikatoren einzubeziehen. Für zukünftige Bildungsmonitoringsstudien sollten demnach überfachliche Kompetenzen um kognitive erweitert werden. Ziel muss es sein, die beiden Kompetenzbereiche nicht nur gleichwertig zu erfassen, sondern auch gleichwertig zu analysieren, indem beispielsweise überfachliche Kompetenzen durch fachliche vorhergesagt werden.

Als Erweiterung der Selbsteinschätzung bietet sich die Fremdeinschätzung an. Beide stellen eine gleichwertige Wirklichkeitskonstruktion mit einer je eigenen Funktion dar, was ein Vergleich der beiden Sichtweisen besonders interessant machen würde. Im Falle einer

Ähnlichkeit der beiden Rückmeldungen könnte die beurteilte Person Bestätigung und Ermutigung erleben, im Falle einer Differenz würde eine „kognitive Dissonanz“ ausgelöst. Beide Reaktionen können sich als Motor von Entwicklung erweisen, sofern die Betroffenen entsprechend professionell unterstützt werden.

Zusätzlich zu den soeben genannten Erweiterungen empfehlen wir, überfachliche Kompetenzen nicht allein in Bildungsmonitoringsstudien zu erfassen, sondern auch auf Praxisebene in Beobachtungs-, Beurteilungs- und Förderinstrumente der Schul- und Arbeitswelt zu integrieren. Einzelne Beispiele dazu liegen bereits vor.

Grundlage für die erfolgreiche Implementierung eines Bildungsmonitorings kann nur eine breit angelegte gesellschaftliche Auseinandersetzung und eine Sensibilisierung für Bildung sein. Dies ist um so notwendiger, als dass der Begriff „Bildung“ noch mehr Interpretationsspielraum zulässt als der Begriff „Erziehung“. Im Unterschied zu letzterem bezieht er sich historisch gesehen nicht auf einen instrumentellen Umgang mit Menschen. Diese offene Definition steht in krassem Gegensatz zur Idee, ein Bildungssystem „steuern“ zu können.

Dass empirische Forschung und Theorie auch in den bisher wenig erforschten Bildungsbereich vermehrt einbezogen werden müssen, darüber besteht grundsätzlich Einigkeit. Bei der konkreten Umsetzung dieser Forderung zeigt sich allerdings erst ihr hoher Anspruch. Zu gross ist die Distanz, um nicht von Graben zu reden, zwischen Theorie/Empirie und Praxis. Dennoch ist nicht zu leugnen, dass ihre Überbrückung einigen Bildungssystemen gelungen ist. Es sind dies diejenigen, die sich im Ländervergleich als „erfolgreich“ auszeichnen. Sie verfügen über eine langjährige Forschungstradition, in welcher die Ergebnisse nicht nur deskriptiv, sondern auch aufgrund von kriterienorientierten Bildungsstandards beurteilt werden.

Sowohl in Bezug auf längsschnittig angelegte Bildungsmonitoringsstudien wie auch Bildungsstandards erweist sich die Schweizer Bildungslandschaft als rückständig. Erfahrungen im Umgang mit umfassenden Studien müssen erst noch gemacht werden.

Damit sich die von der Empirie erhoffte Wirkung in der Praxis tatsächlich einstellen kann, bedarf es des Zusammenspiels der beiden Komponenten. Gleiches gilt für das Verhältnis von empirischer Forschung und Theorie. Diese Beziehungen müssen sich langfristig durch gegenseitig bereichernde und vertrauensvolle, egalitäre und dialogische Kooperationen auszeichnen. Gefordert werden „kollektive Akteure“ des Bildungssystems, die gemeinsam Verantwortung tragen für Bildung.

Der Umsetzung dieser Forderung drohen verschiedene Gefahren, darunter der Versuch einzelner Instanzen, Macht zu übernehmen. Als besonders problematisch erweist sich die Loslösung der empirischen Forschung von der Theorie, indem sie sich zunehmend auf die Methode zurückzieht. Dadurch rücken bildungstheoretische Fragen zu Gunsten von methodischen in den Hintergrund. Weiter wäre es bedenklich, wenn Forschung und Theorie der Praxis weiterhin vorenthalten würden. Der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung obliegt die Aufgabe, einen Beitrag zur Annäherung von Forschung, Theorie und Praxis zu leisten. Auch die Forschung könnte einiges gewinnen, wenn es ihr gelänge, neben der Distanz auch eine angemessene Nähe zum Forschungsfeld zuzulassen.

Die vorliegende Studie zur Erfassung der überfachlichen Kompetenzen junger Erwachsener kann als nationale Bildungsmonitoringsstudie der Schweiz bezeichnet werden. Vor dem Hintergrund eines umfassenden Bildungsverständnisses gilt es für künftige Bildungsmonitoringsstudien die überfachlichen Kompetenzen durch fachliche sowie durch schulische und arbeitsweltliche Prozessvariablen zu erweitern, damit vertiefende Analysen

vorgenommen werden können. Zur kriterienorientierten Beurteilung der Forschungsergebnisse müssen zudem sowohl für überfachliche als auch für fachliche Kompetenzen entsprechende Bildungsstandards entwickelt werden.

Ein Bildungssystem, dem tatsächlich daran liegt, sich auch zukünftig zeitgemäss zu entwickeln, wird demzufolge bewusst dialogische Kooperationen unterstützen, verschiedene Beteiligte zur Verantwortung ziehen und anspruchsvolle Übergänge, beispielsweise der Transfer von empirischen Schulrückmeldungen in die Praxis, durch professionelle Unterstützungsangebote stärken.

8 Literatur

- Abele, A. E. (1997). Der Karrierehürdenlauf von Frauen - Chancen und Stolpersteine. *Report Psychologie*, 22, 302-308.
- Abele, A. E. (2002). Ein Modell und empirische Befunde zur beruflichen Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtsvergleichs. *Psychologische Rundschau*, 53 (3), 109-118.
- Abele, A. E., Hausmann, A. & Weich, M. (1994). *Karriereorientierungen angehender Akademikerinnen und Akademiker. Eine Untersuchung an einer west- und einer ostdeutschen Universität*. Bielefeld: Kleine.
- Abele, A. E., Schute, M. & Andrä, M. (1999). Ingenieurin versus Pädagogin: Berufliche Werthaltungen nach Beendigung des Studiums. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13 (1/2), 84-99.
- Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Amelang, M. (2000). *Determinanten individueller Unterschiede*. Göttingen: Hogrefe.
- Andrews, J. A., Tildesley, E., Hops, H. & Fuzhong, L. (2002). The influence of peers on young adult substance use. *Health Psychology*, 21 (4), 349-457.
- Antoni, C. H. (1999). Konzepte der Mitarbeiterbeteiligung: Delegation und Partizipation. In C. G. Hoyos & D. Frey (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 569-583). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Antonovsky, A. (1990). Pathways leading to successful coping and health. In M. Rosenbaum (Ed.), *Learned resourcefulness* (pp. 31-63). New York: Springer.
- Antonovsky, A. (1998). *Salutogenese – zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2002). The Psychology of Globalization. *American Psychologist*, 57 (10), 774-783.
- Arnold, R. (1990). *Betriebspädagogik. Ausbildung – Fortbildung – Personalentwicklung*. Berlin: Schmidt.
- Arnold, R. (1994). Weiterbildung und Beruf. Bedeutungszuwachs beruflicher Weiterbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 580-588). Opladen: Leske und Budrich.
- Arnold, R. (1999). Schlüsselqualifikationen aus berufspädagogischer Sicht. In R. Arnold & H.-J. Müller (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung* (S. 17-26). Hohengehren: Schneider.
- Artelt, C. & Lompscher, J. (1996). In J. Lompscher & H. Mandl, (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*. Bern: Huber.
- Artelt, C., Baumert, J. & Julius-McElvany, N. (2003). Selbstreguliertes Lernen: Motivation und Strategien in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann, & M. Weiss, (Hrsg.), *Pisa 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske und Budrich.
- Auhagen, A. E. (1999). *Die Realität der Verantwortung*. Göttingen: Hogrefe.
- Auhagen, A. E. (2001). Responsibility in everyday life. In A. E. Auhagen und H.-W. Bierhoff (Eds.), *Responsibility. The many facets of a social phenomenon* (pp. 61-78). London: Routledge.
- Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M., Tenorth, H.-E., Weishaupt, H. & Weiss, M. (2003). *Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde*. Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2000). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Bern: Springer.
- Baethge, M. (1999). Institutionalisierung oder Individualisierung – Arbeit und Bildung im Übergang zur Informationsgesellschaft. In H. Hansen, B. Sigrist, H. Goorhuis & H. Landolt (Hrsg.), *Bildung und Arbeit. Formation et travail. Das Ende einer Differenz? La fin d'une distinction?* (S. 19-38). Aarau: Sauerländer.
- Baethge-Kinsky, V. & Kupka, P. (2001). Ist die Facharbeiterausbildung noch zu retten? Zur Vereinbarkeit subjektiver Ansprüche und betrieblicher Bedingungen in der Industrie. In A. Bolder, W.R. Heinz & G. Kutscha (Hrsg.), *Pluralisierung der Bildung – Deregulierung von Arbeit? Jahrbuch 'Bildung und Arbeit' 1999/2000*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bähr, K. (2003). Die Rolle von Schulleistungstests für das Qualitätsmanagement im Bildungswesen, in Schulen und Klassenzimmern. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Modernisierung von Schule und Gesellschaft. Analysen – Perspektiven – Diskussionen* (S. 217-224). Bielefeld: Transcript.
- Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span development psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23 (5), 611-626.
- Baltes, P.B., Staudinger, U.M. & Lindenberger, U. (1999). Life-span developmental psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, 471-507.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bartnitzky, H. (2003). Bildungsansprüche von Grundschulern. Der Grundschulverband formuliert Standards zeitgemässer Grundschularbeit. *Die Deutsche Schule*, 2, 139-151.
- Baumert, J. (2001). Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Beiheft, 13-36.
- Baumert, J., Gruehn, S., Heyn, S., Köller, O. & Schnabel, K. U. (1997). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J., Fend, H., O'Neill, H. F. & Peschar, J. L. (1998). *Prepared for life-long learning. Frame of reference for the measurement of self-regulated learning as a cross-curricular competence (CCC) in the PISA Project*. Paris: OECD.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiss, M. (2000). *Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz*. Berlin: PISA Projekt Consortium.
- Baumert, J., Artelt, C., Carstensen, C.H., Sibberns, H. & Stanat, P. (2002a). Untersuchungsgegenstand, Fragestellungen und technische Grundlagen der Studie. In: J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiss (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 11-38). Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. und Weiss, M. (2002b). *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiss, M. (2003). *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske und Budrich.
- Beck, E. (1992). *Projekt Eigenständig Lernende*. Wissenschaftlicher Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds, Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- Beck, E., Guldemann, T. und Zutavern, M. (1994). Eigenständiges Lernen verstehen und fördern. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen: Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 207-224). Bern: Huber.

- Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (1997). Lernen im Dialog. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zutavern (Hrsg.), *Lernkultur im Wandel* (S. 163-177). St. Gallen: Fachverlag für Wissenschaft und Studium.
- Beck, U. (1999). *Was ist Globalisierung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U., Brater, M. & Daheim, H. J. (1997). Subjektorientierte Berufstheorie. Beruf und Persönlichkeit. Die Bedeutung des Berufs für Entwicklung und Lebenslauf des einzelnen in der Gesellschaft. In R. Arnold (Hrsg.), *Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung* (S. 25-45). Hohengehren: Schneider.
- Beckenbach, N. & van Treeck, W. (1994). *Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit*. Göttingen: Schwartz.
- Behrmann, D. & Schwarz, B. (2003). *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen: Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bell, R., Pavis, S., Amos, A. & Cunningham-Burley, S. (1999). Continuities and changes: teenage smoking and occupational transition. *Journal of Adolescence*, 22, 683-694.
- Bembenutty, H. (1999). Sustaining motivation and academic goals: the role of academic delay of gratification. *Learning and individual differences*, 11 (3), 233-257.
- Benner, D. (2001). Bildung und Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Beiheft, 49-68.
- Berner, H. (1999). *Didaktische Kompetenz. Zugänge zu einer theoriegestützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts*. Bern: Haupt.
- Best, K. M., Hauser, S. T. & Allen, J. P. (1997). Predicting young adult competencies. Adolescent era of parent and individual influences. *Journal of Adolescent Research*, 12 (1), 90-112.
- Betz, N. E., Borgen, F. H., Rottinghaus, P., Paulsen, A., Halper, C. R. & Harmon, L. W. (2003). The expanded Skills Confidence Inventory: measuring basic dimensions of vocational activity. *Journal of Vocational Behaviour*, 62, 76-100.
- Biedermann, H. (2003). Partizipation und Diskursorientierung in Schule und Jugendorganisationen. In F. Oser & H. Biedermann (2003). *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern* (S. 155-174). Zürich: Rüegger.
- Bierhoff, H. W. (2001). Responsibility and altruism: the role of volunteerism. In A. E. Auhagen, & H. W. Bierhoff (Eds.), *Responsibility. The many facets of a social phenomenon* (pp. 149-166). London: Routledge.
- Bierhoff, H. W. & Klein, R. (1992). Prosoziales Verhalten. In W. Stroebe, M. Hewstone, J. P. Codol & G. M. Stephenson (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (S. 258-274). Berlin: Springer.
- Bieri, C., Buccheri, G. & Schraner M. (1998). *Weiterbildung und Literalität von Erwachsenen in der Schweiz*. Unveröff. Projektarbeit, Universität Zürich, Psychologisches Institut, Abt. Angewandte Psychologie.
- Bieri, C. & Forrer, E. (2003). Politische Kompetenzen junger Erwachsener in der Schweiz. In K. Maag Merki und P. Schuler (Hrsg.), *Überfachliche Kompetenzen. Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung“, 2. Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung*, (S. 33-55) Zürich: Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S).
- Bildungsstandards im Fach Deutsch. Available:
<http://www.kmk.org/aktuell/Bildungsstandards/D04072003>
- Bildungsstandards im Fach Mathematik. Available:
<http://www.kmk.org/aktuell/Bildungsstandards/Mathematik04072003.pdf>
- Boehnke, K. (1988). *Prosoziale Motivation, Selbstkonzept und politische Orientierung. Entwicklungsbedingungen und Veränderungen im Jugendalter*. Bern: Lang.

- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers-policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and instruction*, 7 (2), 161-186.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-475.
- Bolder, A. (2002). Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 651-674). Opladen: Leske und Budrich.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur*. Hamburg: VSA.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. München: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G., Valtin, R. & Voss, A. (2003). Welche Fragen können aus einer gemeinsamen Interpretation der Befunde aus PISA- und IGLU fundiert beantwortet werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (2), 198-212.
- Bottani, N. & Tuijnman, A.C. (1994). The design of indicator systems. In A. C. Tuijnman & T. N. Postlethwaite. *Monitoring of standards of education*. Trowbridge: Pergamon.
- Böttcher, W. (2003a). Besser werden durch Leistungsstandards? Eine bildungspolitische Polemik auf empirischem Fundament. *Pädagogik*, 4, 50-52.
- Böttcher, W. (2003b). Bildung, Standards, Kerncurricula. *Die Deutsche Schule*, 95 (2), 152-163.
- Bradley, G. & Widman, K. (2002). Psychosocial predictors of emerging adults' risk and reckless behaviours. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (4), 253-265.
- Brandstätter, V. (1999). Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In C. G. Hoyos & D. Frey (1999). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 344-357). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Brockmeyer, R. (1999). Bildungsplanung – Illusion von gestern oder Notwendigkeit von morgen? In E. Risse & H.-J. Schmidt (Hrsg.), *Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung* (S. 16-36). Neuwied: Luchterhand.
- Brügelmann, H. (2003). In fünf Jahren ... *Vierteljahresschrift für Erziehung und Gesellschaft*, 2 (43), 235-237.
- Buchmann, M. (1989). *The script of life in modern society. Entry into adulthood in a changing world*. Chicago: University of Chicago.
- Buchmann, M. (2001). *Bildung und Beschäftigung im Kontext von Beruf und Arbeitsmarkt*. Referat anlässlich des Internationalen Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), Aarau.
- Buchmann, M., & Charles, M. (1993). The lifelong shadow. Social origins and educational opportunity in Switzerland. In Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (Eds.), *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries* (pp.177-192). Boulder: Westview Press.
- Buchmann, M., König, M., Hong Li, J. & Sacchi, S. (1999). *Weiterbildung und Beschäftigungschancen*. Chur: Rüegger.
- Buchen, H. & Burkard, C. (2000). Wird Schulmanagement zum Qualitätsmanagement? In B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner, & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts: gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung* (S. 227-248). Weinheim: Juventa.

- Buer, J., Kell, A. & Wittmann, E. (2001). *Berufliche Bildung im Wandel. Berufsbildungsforschung in ausgewählten Wissenschaften und multidisziplinären Forschungsbereichen*. Bern: Lang.
- Bühler, H. (2000). Globalisierung und Umgang mit Komplexität – ein szenisches Arrangement. In A. Scheunpflug & K. Hirsch (Hrsg.), *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik* (S. 65-77). Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2000). *SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Addison Wesley.
- Bundesamt für Statistik. (1993). *Weiterbildung in der Schweiz*. Neuenburg: BFS.
- Bundesamt für Statistik. (2001). *Weiterbildung in der Schweiz 2001. Eine Auswertung der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebungen 1996-2000*. Neuenburg: BFS.
- Bundesamt für Statistik. (2002). *Schülerinnen, Schüler und Studierende 2000/2001*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. (1999). *Berufsverzeichnis*. Bern: EDMZ.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. (2001). *Berufsverzeichnis*. Bern: EDMZ.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2002). Nationale Standards für die Schule? Ein Beitrag zur bildungstheoretischen und bildungspolitischen Diskussion. *ZSE-Report*, 63. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- Burkart, L. (2001). *Entwicklungsperspektiven von Arbeit. Ergebnisse aus dem Sonderforschungsbereich 333 der Universität München*. Berlin: Akademie.
- Buttler, F. (1992). Tätigkeitslandschaft bis 2010. In F. Achtenhagen & E.G. John (Hrsg.), *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements*. Wiesbaden.
- Bryant, L. R. (2002). An investigation of factors influencing job satisfaction of principals in low performing and exemplary schools [On-line]. *Humanities and Social Science*, 62, 32-47. Abstract from: Dissertation Abstracts International. PsycINFO.
- Carno, W. D. (1997). Vested interest, symbolic politics, and attitude-behavior consistency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 485-491.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Center for Educational Research and Innovation (CERI). (1995). *Measuring what students learn*. Paris: OECD.
- Center for Educational Research and Innovation (CERI). (1997). *Prepared for life? How to measure cross-curricular competencies*. Paris: OECD.
- Charlton, A., Koh-Ei, M. & While, D. (1999). Saying "no" to cigarettes: a reappraisal of adolescent refusal skills. *Journal of Adolescence*, 22, 695-707.
- Clausen, M. (2000). *Wahrnehmung von Unterricht. Übereinstimmung, Konstruktvalidität und Kriteriumsvalidität in der Forschung von Unterrichtsqualität*. Berlin: Freie Universität.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Claussen, B. (1992). Jugend und Politik. In H. H. Krüger (Hrsg.), *Handbuch der Jugendforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Cohen, E. G. (1993). Bedingungen für produktive Kleingruppen. In G.L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation* (S. 45- 53). Hohengehren: Schneider.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Corsten, M. (2001). Berufsbildungsforschung in der Soziologie. In J. van Buer (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung in ausgewählten Wissenschaften und multidisziplinären Forschungsbereichen* (S. 53-106). Bern: Lang.

- Costa, A. L. & O' Leary, P. W. (1992). Co-cognition. The cooperative development of the intellect. In N. Davidson & T. Worsham (Eds.), *Enhancing thinking through cooperative learning* (pp. 41-65). New York: Teachers College Press.
- Cress, U. & Friedrich, H. F. (2000). Selbstgesteuertes Lernen Erwachsener. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (4), 194-205.
- Cross, S. E. & Madson, L. (1997). Models of the self: self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122, 5-37.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Dahme, G., Jungenickel, D. & Rathje, H. (1993). Güteeigenschaften der Achievement Motives Scale (AMS) von Gjesme und Nygard (1970) in der deutschen Übersetzung von Göttert und Kuhl – Vergleich der Kennwerte norwegischer und deutscher Stichproben. *Diagnostica*, 16 (3), 257-270.
- Dann, H. D., Diegritz, T. & Rosenbusch, H. S. (1999). *Gruppenunterricht im Schulunterricht. Realität und Chancen*. Erlangen: Universitätsbibliothek.
- Danner, H. (1986). Zur Aktualität von Bildung. *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 62, 377-395.
- Datta, A. (2000). Wozu Bildung im Zeitalter der Globalisierung? In A. Scheunpflug & K. Hirsch (Hrsg.), *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik* (S. 115-123). Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Demmer, M. (2003). Bildungsstandards: Selektion perfektionieren oder überwinden? *Die Deutsche Schule*, 95 (2), 135-137.
- Deubner, R. & Scheer, J.W. (2000). Hat Rauchen eine Bedeutung für das Selbstkonzept von Rauchern? *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 8 (2), 61-68.
- Deusinger, I.M. (1986). *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)*. Göttingen: Hogrefe.
- Deutsche Shell. (2000). *13. Shell Jugendstudie. Jugend 2000*. Opladen: Leske und Budrich.
- Dichanz, H. & Schwittmann, D. (1986). Methoden im Schulalltag. Untersuchungen zu Kombination und Mustern von Unterrichtsmethoden. *Die Deutsche Schule*, 3, 327-337.
- Ditton, H. (2002a). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 262-286.
- Ditton, H. (2002b). Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft*, 30 (3), 197-212.
- Ditton, H., Merz, D. & Edelhäusser, T. (2002). Einstellungen von Lehrkräften und Schulleiter/-innen zur Verbesserung des Lehrens und Lernens. In U. P. Trier (Hrsg.), *Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik* (S. 135-164). Zürich: Rüegger.
- Dobart, A. (1999). Vom Verwalten zum Gestalten – vom Beherrschen zum Ermöglichen. In E. Risse & H.-J. Schmidt (Hrsg.), *Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung* (S. 51-62). Neuwied: Luchterhand.
- Döbert, H., van Ackeren, I., Bos, W., Klemm, K., Klieme, E., Lehmann, R. H., von Kopp, B., Schwippert, K., Sroka, W. & Weiss, M. (2003). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Dörig, R. (1994). *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie*. Unveröff. Dissertation (Nr. 1541), Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.

- Dörig, R. (1999). Schlüsselqualifikationen aus kognitionspsychologischer Sicht. In R. Arnold & H.-J. Müller (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung* (S. 53-69). Hohengehren: Schneider.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgabe – Theoretisches Konzept und Forschungsprogramm. In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 30-61). Weinheim: Edition Psychologie.
- Driessen, G. W. J. M. (2001a). Ethnicity, forms of capital, and educational achievement. *International Review of Education*, 47 (6), 513-538.
- Driessen, G. W. J. M. (2001b). Religion, denomination, and education in the Netherlands: cognitive and noncognitive outcomes after an era of secularization. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 40 (4), 561-572.
- Driessen, G. W. J. M. (2002). The effect of religious groups dominance in classrooms on cognitive and noncognitive outcomes. *International Journal of Education and Religion*, 3 (1), 46-68.
- Driessen, G. W. J. M. (2003). Family and child characteristics, child-rearing factors, and cognitive competence of young children. *Early Child Development and Care*, 173 (2/3), 323-339.
- Du Bois-Reymond, M., Plug, W., Poel, Y. & Ravesloot, J. (2001). Vorstellungen Jugendlicher über jung sein und erwachsen werden. *Zeitschrift für Sozialisation und Erziehungssoziologie*, 21 (4), 371-409.
- Dubs, R. (1995a). Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 171-213). Opladen: Leske und Budrich.
- Dubs, R. (1995b). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 889-903.
- Dubs, R. (2003). *Verpflichtende Leistungsstandards (Bildungsstandards) – ein sinnvolles Unterfangen oder eine neue Schikane?* St. Gallen: Universität St. Gallen.
- Dusenbury, L. & Botvin, G.J. (1990). Competence enhancement and the prevention of adolescent problem behavior. In K. Hurrelmann & F. Lösel (Eds.), *Health hazards in adolescence* (pp. 459-478). Berlin: De Gruyter.
- Eckert, M., Klose, J., Kutscha, G. & Stender, J. (1992). Ausbildungserfahrungen und Weiterbildungsbereitschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38 (4), 613-631.
- Edelmann, W. (1993). *Lernpsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Eder, F. (2003). *Standards: Definition – Funktion – Messung*. Referat auf der Konferenz der APS-Inspektoren in Krems. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Egeland, B., Carlsson, E., Soufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.
- Epstein, S. (1993). Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In S. H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 15-46). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, E. H. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Zürich: Ex Libris.
- Eronen, S. & Nurmi, J.-E. (2001). Sociometric status of young adults: behavioural correlates, and cognitive-motivational antecedents and consequences. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (3), 203-213.
- Ertl, B., Reiserer, M. & Mandl, H. (2002). Kooperatives Lernen in Videokonferenzen: Der Einfluss von Wissensschemata und Kooperationsskripts auf gemeinsame externe Repräsentationen und individuelle Lernerfolge. *Unterrichtswissenschaft*, 30 (4), 339-356.

- Eurydice (The information network on education in Europe). (2002). *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*. Available: <http://www.eurydice.org> (letztmals abgerufen am 20. November 2003)
- EVAMAR Projektbulletin. (2002). Evaluation der Maturitätsreform. *Bundesamt für Bildung und Wissenschaft, 1*, 1-4.
- EVAMAR-Studie. Available: http://www.bbw.admin.ch/evamar/dt/index_d.html (letztmals abgerufen am 10. November 2003).
- Evans, K., Behrens, M. & Kaluza, J. (2000). *Learning and work in the risk society. Lessons for the labour markets of Europe from Eastern Germany*. London: Macmillan.
- Exeler, J. & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung des selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft, 31* (1), 6-22.
- Fahrenberg, J., Hampel, R. & Selg, H. (1989). *Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI). Revidierte Fassung FPI-R und teilweise geänderte Fassung FPI-A1*. Göttingen: Hogrefe.
- Fahrenkrug, H. (1996). Alkoholkonsum und Alkoholmissbrauch. In W. Weiss (Hrsg.), *Gesundheit in der Schweiz* (S. 235-249). Zürich: Seismo.
- Faltermaier, T., Mayring, P., Saup, W. & Strehmel, P. (2002). *Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Feller, G. (1998). Bedürfnisse und Zufriedenheit mit der Berufsausbildung. In J. Abel & C. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 79-94). München: Waxmann.
- Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1991). *Die Identitätsentwicklung in der Adoleszenz*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1994a). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1994b). Ausländerfeindlich-nationalistische Weltbilder und Aggressionsbereitschaft bei Jugendlichen in Deutschland und der Schweiz – kontextuelle und personale Antecedensbedingungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2*, 131-162.
- Fend, H. (1995). *Jugend-Risikoentwicklungen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Unveröff. Bericht, Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Von der Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Junventa.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske und Budrich.
- Fend, H. (2003). *Beste Bildungspolitik oder bester Kontext für Lernen?* Referat an der PISA-Tagung in der Schweiz. Available: www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi6-fend-1.pdf
- Fend, H. & Prester, H.G. (1986). *Dokumentation der Skalen des Projektes Entwicklung im Jugendalter*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Fend, H. & Pekrun, R. (1991). *Schule und Persönlichkeit. Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart: Enke.
- Fend, H., Büeler, X., Grob, U. & Kassis, W. (1996). *Politische Bildung und Persönlichkeitsförderung als Qualitätskriterien von Bildungssystemen*. Bericht der Schweizer Arbeitsgruppe "Cross-Curricular-Competencies" des INES-Projekts der OECD. Forschungsbericht, Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Fend, H. & Berger, F. (2001). Längsschnittuntersuchungen zum Übergang vom Jugendalter ins Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 21* (1), 3-21.
- Ferring, D. & Filipp, S. H. (1996). Messung des Selbstwertgefühls. Befunde zu Reliabilität, Validität und Stabilität der Rosenberg-Skala. *Diagnostica, 42*, 284-292.

- Filipp, S. H. (1995). *Kritische Lebensereignisse*. Weinheim: Beltz.
- Filipp, S. H. & Freudenberg, E. (1989). *Der Fragebogen zur Erfassung dispositionaler Selbstaufmerksamkeit (SAM-Fragebogen)*. Göttingen: Hogrefe.
- Fischer, E. P. (2001). *Die andere Bildung. Alles, was man über die Naturwissenschaften wissen sollte*. Berlin: Ullstein.
- Fischer, A. (2000). Jugend und Politik. In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2000, 1*, (S. 258-272). Opladen: Leske und Budrich.
- Fischer, F. (2002). Gemeinsame Wissenskonstruktion – Theoretische und methodologische Aspekte. *Psychologische Rundschau*, 53 (3), 119-134.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit*. Bern: Huber.
- Flammer, A. (1996). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Huber.
- Flammer, A., Alsaker, F.D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz*. Bern: Huber.
- Flammer, A. & Nakamura, Y. (2002). An den Grenzen der Kontrolle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 83-112.
- Forneck, H. (1999). Entgrenzung und Standardisierung von Bildung und Bildungssystemen. In H. Hansen, B. Sigrist, H. Goorhuis & H. Landolt (Hrsg.), *Bildung und Arbeit. Formation et travail. Das Ende einer Differenz? La fin d'une distinction?* (S. 49-63). Aarau: Sauerländer.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 3-54). Göttingen: Hogrefe.
- Fritschi, P., Meyer, R. & Schweizer, W. (1976). Ein neuer Stichprobenplan für ein gesamtschweizerisches Sample, *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 2 (3), 149-158.
- Fritzsche, B. A., McIntire, S. A. & Yost, A. P. (2002). Holland type as a moderator of personality-performance predictions. *Journal of Vocational Behaviour*, 60, 422-436.
- Frommelt, B. & Holzapfel, H. (2000). Schule in öffentlicher Verantwortung. In B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts: gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung* (S. 163-176). Weinheim: Juventa.
- Gaiser, W. & Rijke, J. (2002). Jugendliche im Fremd- und Selbstbild. *Die Deutsche Schule*, 94 (3), 369-380.
- Gensicke, T. (2002). Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität. In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus* (S. 139-212). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Giddens, A. (1997). Die Moderne als weltweites Experiment. Folgen der Globalisierung in der posttraditionellen Gesellschaft. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Interview mit A. Giddens* (S. 55-57). o. O.
- Giddens, A. (1999). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gieseke, W. (1996). Verschiebungen auf dem Weiterbildungsmarkt – wie die berufliche Weiterbildung immer allgemeiner wird. In D. Benner, A. Kell & D. Lenzen (Hrsg.), *Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 67-87). Weinheim: Beltz.
- Gille, M., Krüger, W., Rijke, J. & Willems, H. (1998). Politische Orientierungen, Werthaltungen und die Partizipation Jugendlicher. Veränderungen und Trend in den 90er-Jahren. In C. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Jugend und Politik* (S. 148-177). Berlin: Luchterhand.
- Goleman, D. (1998). *Emotionale Intelligenz*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

- Gonon, P. (1999). Schlüsselqualifikationen als Überbrückung des Gegensatzes zwischen Arbeit und Bildung? In H. Hansen, B. Sigrist, H. Soorhuis & H. Landolt (Hrsg.), *Bildung und Arbeit. Das Ende einer Differenz?* (S. 75-84). Aarau: Sauerländer.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28 (6), 545-579.
- Grob, A. (1991). *Meinung, Verhalten, Umwelt: ein psychologisches Ursachennetz-Modell umweltgerechten Verhaltens*. Bern: Lang.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen: zur Validierung eines Indikatorensystems*. Bern: Lang.
- Gruppe von Lissabon. (1997). *Grenzen des Wettbewerbs. die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit*. München: Luchterhand.
- Gruschka, A. (2001). Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (3), 621-639.
- Grusec, J. E. (1991). Socializing concern for others in the home. *Developmental Psychology*, 27, 338-342.
- Gudjons, H. (1993). Neues aus der Gruppenforschung. *Handbuch Gruppenunterricht*. Basel: Beltz.
- Guglielmo, L. M. & Guglielmo, P. (1991). *The learning preference assessment. Trainer Guide*. King of Prussia, PN: Organisation Design and Development.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D. & Hutchinson, S. R. (1991). Relations of document literacy and prose literacy to occupational and societal characteristics of young black and young white adults. *Reading Research Quarterly*, 14 (1), 30-48.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Haenni Hoti, A. (2003). Chancengleichheit und Gleichstellung von Migrantinnen und Migranten – Chancengleichheit und Gleichstellung von Frauen. In F. Oser & H. Biedermann (Hrsg.), *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern* (S. 101-128). Zürich: Rüegger.
- Häfeli, K., Kraft, U. & Schallberger, U. (1988). *Berufsausbildung und Persönlichkeit*. Bern: Huber.
- Hage, K. (1985). *Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske und Budrich.
- Haider, G. (2001). System-Monitoring und Qualitätsentwicklung in der Schule. In G. Haider (Hrsg.), *PISA 2000. Technischer Report. Ziele, Methoden und Stichproben des österreichischen PISA Projekts* (S. 24-38). Wien: StudienVerlag.
- Haider, G. & Lang, B. (2001). *PISA Plus 2000. Nationaler Bericht. Deskriptive Ergebnisse der österreichischen Zusatzstichprobe im OECD/PISA-Programm 2000*. Wien: StudienVerlag.
- Hamilton, S. F. & Lempert, W. (1996). The impact of apprenticeship on youth: A prospective analysis. *Journal of Research and Adolescence*, 6, 427-456.
- Hardt, B., Zaib, V., Kleinbeck, U. & Metz-Göckel, H. (1996). Unterrichtsziele und Lernmotivation im Kontext kaufmännischen Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 24 (3), 235-249.
- Harney, K. H., Weisheit, M. & Geselbracht, S. (1999). Der Beruf als Input der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40. Beiheft, 273-288.
- Hart, A. W. (1993). A design studio for reflective practice. In Ph. Hallinger, K. Leithwood & J. Murphy (Eds.), *Cognitive perspective on educational leadership* (pp. 213-230). New York: Teachers College Press.
- Harten, H.-C. (1997). *Kreativität, Utopie und Erziehung. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Hasselhorn, M. (1997). Metakognition. In H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 348-351). Weinheim: Beltz.
- Hausser, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin: Springer.
- Hausser, K. (1997). Identitätsentwicklung – vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (S. 120-134). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Heckhausen, J. & Tomasik, M. J. (2002). Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. *Journal of Vocational Behaviour*, 60, 199-219.
- Heid, H. (1995). Schlüsselqualifikationen – ideologiekritische Anmerkungen zu einer berufspädagogischen Konzeption. In C. Metzger & H. Seitz (Hrsg.), *Wirtschaftliche Bildung: Träger, Inhalte, Prozesse* (S. 507-526). Zürich: Kaufmännischer Verband.
- Heid, H. (1999). Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (2), 231-244.
- Heid, H. (2002). Wirtschaft und Betrieb. In Tippelt, R. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 639-650). Opladen: Leske und Budrich.
- Heinz, W.R. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Heinz, W.R. (2002). Transition discontinuities and the biographical shaping of early work careers. *Journal of Vocational Behaviour*, 60, 220-240.
- Helfferich, C. (1997). "Männlicher" Rauschgewinn und "weiblicher" Krankheitsgewinn? Geschlechtsgebundene Funktionalität von Problemverhalten und die Entwicklung geschlechtsbezogener Präventionsansätze. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 2, 148-161.
- Helmke, H. (2003). Rahmenmodell zur WALZER-Studie. Available: http://www.uni-landau.de/~fb8/ent/ent_forschung.htm (letztmals abgerufen am 13. November, 2003).
- Hennen, M. & Sudek, R. (1985). *Einstellungsdifferenzen, Freizeitverhalten und Weiterbildungsmotivation von Berufsschülern*. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
- Herrmann, U. (2003). „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (5), 625-639.
- Hirsig, R. (1994). *Systemtheorie in den Sozialwissenschaften. Eine Einführung*. Skript zur Vorlesung. Universität Zürich, Psychologisches Institut, Abt. Methodenlehre.
- Höfer, R. (2002). Kohärenzgefühl und Identitätsentwicklung. Überlegungen zur Verknüpfung salutogenetischer und identitätstheoretischer Konzepte. In H. Wydler, P. Kolip, T. Abel (Hrsg.), *Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts* (S. 57-70). Weinheim: Juventa.
- Holling, H. (1993). Zur Anwendung von Strukturgleichungsmodellen in der psychologischen Forschung. In E. Ulich (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie im Spannungsfeld zwischen Grundlagenorientierung und Anwendung* (S. 285-307). Weinheim: Beltz.
- Holzappel, H. (1999). Selbstständig und leistungsstark: zum Verhältnis von Bildungsqualität und Schulautonomie. In E. Risse & H.-J. Schmidt (Hrsg.), *Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung* (S. 37-50). Neuwied: Luchterhand.
- Hoover, R. & Fishbein, H. (1999). The development of prejudice and sex role stereotyping in white adolescents and white young adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (3), 431-448.

- Hornstein, W. (2001). Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (4), 517-537.
- Hornung, R. & Gutscher, H. (1994). Gesundheitspsychologie: die sozialpsychologische Perspektive. In P. Schwenkmezger & L. Schmidt (Hrsg.), *Lehrbuch der Gesundheitspsychologie* (S. 65-87). Stuttgart: Enke.
- Hornung, R., Schmidtchen, G. & Scholl-Schaaf, M. (1983). *Drogen in Zürich. Verbreitung und Hintergründe des Drogenkonsums Jugendlicher*. Bern: Huber.
- Huber, M. & Ramseier, E. (2002). Vertrautheit im Umgang mit dem Computer. In C. Zahner, A. H. Meyer, U. Moser, C. Brühwiler, M. C. Vellacott, M. Huber, T. Malti, E. Ramseier, S. Wolter & M. Zutavern (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Bern: BFS und EDK.
- Hübner, K. (1998). *Der Globalisierungskomplex. Grenzenlose Ökonomie - grenzenlose Politik?* Berlin.
- Hurrelmann, K. (1990). *Familienstress, Schulstress, Freizeitstress: Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche*. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (1994). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2003). Der entstrukturierte Lebenslauf. Die Auswirkungen der Expansion der Jugendphase. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 23 (2), 115-126.
- Husén, T. & Tuijnman, A.C. (1994). Monitoring standards in education: why and how it came about? In A. C. Tuijnman & T. N. Postlethwaite (Eds.), *Monitoring of Standards of education* (o. S.) Trowbridge: Pergamon.
- Ihle, W., Esser, G., Schmidt, M. H. & Blanz, B. (2000). Prävalenz, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede psychischer Störungen vom Grundschul- bis ins frühe Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29 (4), 263-275.
- Jann, B. (1999). *Stichprobenziehung für die Pädagogische Jugendbefragung 2000/2001*. Unveröff. Methodischer Bericht, Universität Bern, Soziologisches Institut.
- Jerusalem, M. (1997). Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung in der Schule. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 575-593). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzeptes in verschiedenen Lernumwelten. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeit. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 115-130). Stuttgart: Enke.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1992). Encouraging thinking through constructive controversy. In N. Davidson & T. Worsham (Eds.), *Enhancing thinking through cooperative learning* (pp. 120-137). New York: Teachers College Press.
- Jonas, K. & Ziegler, R. (1999). Regressionsanalyse. In K. Schweizer (Hrsg.), *Methoden für die Analyse von Daten* (S. 9-42). Göttingen: Hogrefe.
- Jörin, S. (2002). *Deutschsprachiger Self-Directed Search (d-SDS). Version April 2002*. Unveröff. Bericht, Universität Zürich, Psychologisches Institut, Abt. Angewandte Psychologie.
- Josephs, R. A. & Markus, R. M. (1992). Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62 (3), 391-402.
- Jost, J. T., Kruglanski, A. W., Glaser, J. & Sulloway, F. J. (2003). Political conservatism as motivated social cognition. *Psychological Bulletin*, 129 (3), 339-375.
- Jürgen-Lohmann, J., Borsch, F. & Giesen, H. (2002). Kooperativer Unterricht in unterschiedlichen schulischen Lernumgebungen. *Unterrichtswissenschaft*, 30 (4), 367-384.

- Kahl, R. (2003, 23. Oktober). Pisa für alle. *Die Zeit*, 29.
- Kaiser, F. G., Fuhrer, U., Webner, O., Ofner T. & Bühler-Ilieva, E. (2001). Responsibility and ecological behaviour: A meta-analysis of the strength and the extent of a causal link. In A. E. Auhagen. & H. W. Bierhoff (Eds.), *Responsibility. The many facets of a social phenomenon* (pp. 109-126). London: Routledge.
- Kaiser, H.-J. (1998). Soziale Intelligenz. In E. Roth (Hrsg.), *Intelligenz, Grundlagen und neuere Forschung* (S. 216-244). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaiser, P. (1982). *Kompetenz als erlernbare Fähigkeit zur Analyse und Bewältigung von Lebenssituationen auf mehreren Ebenen*. Unveröff. Dissertation, Universität Oldenburg, Philosophische Fakultät.
- Kapfhammer, H. P. (1995). *Psychosoziale Entwicklung im jungen Erwachsenenalter. Entwicklungspsychopathologische Vergleichsstudien an psychiatrischen Patienten und seelisch gesunden Probanden*. Berlin: Springer.
- Karl, K. A., O'Leary-Kelly, A. M. & Martocchio, J. J. (1993). The impact of feedback and self-efficacy on performance in training. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 379-394.
- Kasper, H. (1985). Der Innovationsprozess in Abhängigkeit von der psychosozialen Konstellation von Managern und deren Arbeitszufriedenheit – Ergebnisse einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 29 (2), 52-61.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: the mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (2001). Competencies as working epistemologies: ways we want adults to know. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (S. 192-204). Bern: Hogrefe & Huber.
- Kell, A. (2000). Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Beiheft, 212-238.
- Keller, H.-J. (2002). Standards in der Lehrerbildung. Blick in die USA und Ausblick auf die deutschsprachige Lehrpersonenbildung. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1, 20-28.
- Kerstan, T. (2003, 16. Oktober). Was die Schule lähmt. *Die Zeit*, 43, 75-76.
- Keupp, H. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg: Rowohlt.
- Keupp, H. & Höfer, R. (1997). *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitscherlich, B., Kraus, W. & Straus, F. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg: Rowohlt.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41, 30-35.
- Klafki, W. (1995). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klages, H. (1993). Wertewandel in Deutschland in den 90er-Jahren. In L. von Rosenstiel, M. Djarrahzadeh, H.E. Einsiedler & R.K. Streich (Hrsg.), *Wertewandel: Herausforderung für die Unternehmenspolitik in den 90er Jahren* (S. 1-15). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Klein, J.D., Erchul, J.A. & Pridemore, D.R. (1994). Effects of individual versus cooperative learning and type of reward on performance and continuing motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 24-32.
- Klieme, E. (2002). Bildungsstandards als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem. *DIPF informiert*, 3, 2-6.
- Klieme, E. (2003). Bildungsstandards. Ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem. *Die Deutsche Schule*, 95 (1), 10-16.

- Klieme, E., Neubrand, M. & Lüdtke, O. (2001). Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 139-190). Opladen: Leske und Budrich.
- Klieme, E., Funke, J., Leutner, D., Reimann, P. & Wirth, J. (2001). Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (2), 179-200.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Klieme, E., Baumert, J. & Schwippert, K. (2000). Schulbezogene Evaluation und Schulleistungsvergleiche – Eine Studie im Anschluss an TIMSS. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd 11. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 387-419). Weinheim und München.
- Klöti, U. & Risi, F.-X. (1991). *Jugend und Politik: Bericht über die im Rahmen der pädagogischen Rekrutenprüfungen 1988 durchgeführte Befragung*. Aarau: Sauerländer.
- Köller, O. (1998). *Zielorientierungen und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Kolip, P. (1997). Geschlechtlichkeit im Jugendalter – oder: Der blinde Fleck der Jugendgesundheitsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17 (2), 135-147.
- Kolip, P. (1999). *Programme gegen Sucht. Internationale Ansätze zur Suchtprävention im Jugendalter*. Weinheim: Juventa.
- Konietzka, D. (2002). Die soziale Differenzierung der Übergangsmuster in den Beruf. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54 (4), 645-673.
- Konietzka, D. & Seibert, H. (2003). Deutsche und Ausländer an der "zweiten Schwelle". Eine vergleichende Analyse der Berufseinstiegskohorten 1976-1995 in Westdeutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (4), 567-590.
- Konrad, K. (1996). Selbstgesteuertes Lernen an der Hochschule: Untersuchung von situativen und personalen Korrelaten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10 (1), 39-47.
- Konrad, K. (1998). Kooperatives Lernen bei Studierenden: Förderung metakognitiver Selbstäußerungen und (meta)kognitiver Profile. *Unterrichtswissenschaft*, 26 (1), 67-87.
- Konrad, K. & Traub, S. (2001). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider.
- Kramer, K., Prenzel, M. & Drechsel, B. (2000). Lernmotivation in der kaufmännischen Ausbildung aus der Perspektive von Auszubildenden unterschiedlicher Berufe. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 96, 207-227.
- Krampen, G. (1990). Sequenzanalytische Befunde zur Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 12 (4), 325-340.
- Krampen, G. (1991a). *Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittsequenz-Studie*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1991b). *Fragebogen zur Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (2000). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (2002). Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 675-710). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Krapp, A. & Ryan, M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 54-81.

- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen*. München: Juventa.
- Kraus, W. (2002). Falsche Freunde. Radikale Pluralisierung und der Ansatz einer narrativen Identität. In J. Straub & J. Renn (Hrsg.), *Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst* (S. 159-186). Frankfurt am Main: Campus.
- Kroger, J. (1988). A longitudinal study of ego identity status interview domains. *Journal of Adolescence*, 11, 49-64.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Heidelberg: Springer.
- Kuhl, J. (1996). Wille und Freiheitserleben. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4* (S. 665-766). Göttingen: Hogrefe
- Künzli, R. (2002). Standardisierung der Ausbildung oder ihrer Absolventen? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 21-30.
- Kuntsche, E. N. (2002). Gesundheitsbesorgnis und Substanzkonsum unter Jugendlichen von 1986 -1998. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 10 (1), 15-22.
- Kunz, M. & Sacchi, S. (2002, 30. Januar). Das Stelleninserat als Konjunkturindikator. Ein NF-Projekt untersucht die strukturellen Veränderungen im Arbeitsmarkt, *Neue Zürcher Zeitung*, 73.
- Kutscha, G. (1991). Übergangsforschung - Zu einem neuen Forschungsbereich. In K. Beck & A. Kell (Hrsg.), *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven* (S. 113-156). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Landolt, H. (2002). Der dritte Lernort – eine Einführung. In W. Goetze, P. Gonon, A. Gresele, S. Kübler, H. Landolt, N. Landwehr, R. Marty, U. Renold & P. Egger (Hrsg.), *Der dritte Lernort* (S. 9-19). Bern: h.e.p.
- Langenscheidt (1983). *Langenscheidts grosses Schulwörterbuch*. Berlin.
- Larson, L. M. & Sailors, P. J. (1997). Perceived effective problem solvers' attributions concerning success and failure of a simulated real-life problem. *Behavior Modification*, 21 (3), 341-354.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leemann R. (2002). Chancenungleichheiten beim Übergang in eine wissenschaftliche Laufbahn. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (2) 197-217.
- Lempert, W. (2000). Sozialökologische Reflexion betrieblicher Ausbildungserfahrungen als Komponente des berufspädagogischen Grundstudiums. In M. Grundmann & K. Lüscher (Hrsg.), *Sozialökologische Sozialisationsforschung* (S. 243-262). Konstanz: Universitätsverlag.
- Leutner, D. & Leopold, C. (2003). Selbstreguliertes Lernen als Selbstregulation von Lernstrategien – Ein Trainingsexperiment mit Berufstätigen zum Lernen aus Sachtexten. *Unterrichtswissenschaft*, 31 (1) 38-55.
- Linssen, R., Leven, I. & Hurrelmann, K. (2002). Wachsende Ungleichheiten der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie* (S. 53-90). Frankfurt am Main: 2002.
- Löwisch, D.-J. (2000). *Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*. Darmstadt: wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lohe, P. & Maier, F. (1998). *Latein 2000. Existenzproblem und Schlüsselqualifikationen*. o. O.
- Maag Merki, K. (2002a). Überfachliche Kompetenzen – eine Einführung. *FS&S aktuell*, 6-7.
- Maag Merki, K. (2002b). *Evaluation Mittelschulen – Überfachliche Kompetenzen*. Unveröff. Schlussbericht der ersten Erhebung 2001. Zürich: Bildungsdirektion.
- Maag Merki, K. & Grob, U. (2003). Überfachliche Kompetenzen: Zur Validierung eines Indikatorensystems. *Empirische Pädagogik* 17 (2), 123-147.

- Maiello, C. (2003). Politisches Engagement und politische Aktivität. In F. Oser & H. Biedermann (Hrsg.), *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern* (S. 129-154). Zürich: Rüegger.
- Malik, F. (2001). *Führen Leisten Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit*. Stuttgart: DVA.
- Maltby, J. & Day, L. (1999). Sex role identity, attitudes toward the opposite sex and same sex, and defense style. *The Journal of Genetic Psychology*, 160 (3), 381-384.
- Mandl, H. & Friedrich, H. (1992). *Lern- und Denkstrategien, Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Mangold, K. (1998). *Die Welt der Dienstleistung. Perspektiven für Arbeit und Gesellschaft im 21. Jahrhundert*. Wiesbaden: Gabler.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescence Psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Marcia, J. E. (1988). Common processes underlying ego identity, cognitive-moral development, and individuation. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Ed.), *Self, Ego and Identity* (pp. 211-225). New York: Springer.
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L. & Orlofsky, J. L. (1993). *Ego identity. A handbook for psychological research*. New York: Springer.
- Martin, A. (1987). Determinanten der individuellen Weiterbildungsentscheidung. *Zeitschrift für Personalforschung*, 1, 5-28.
- Masten, A. S., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contribution from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Mayer, K.-U. (2001). Lebenslauf. In B. Schäfers & W. Zapf (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (S. 446-460). Opladen: Leske und Budrich.
- Mazzoleni, O. & Wernli, B. (2002, 22. Juli). Im Tessin wird weniger abgestimmt. Im Spannungsfeld von direkter und indirekter Demokratie. *Neue Zürcher Zeitung*, 167, 10.
- McDevit, M., & Chaffee, S. (2000). Closing gaps in political communication and knowledge. Effects of a school intervention. *Communication Research*, 27 (3), 259-292.
- Mead, G. H. (1988). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Measelle, J. R., Ablow, J. C. & Cowan, P. A. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the Self-Perception Scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, 69, 1556-1576.
- Meier-Dallach, H.-P., Hohermuth, S. & Walter, T. (2001). Zwischen Öffnung und Abgrenzung. Politische Orientierung Jugendlicher. Resultate der Befragung "Identitäten 2000". In "ch-x" (Hrsg.), *Rechtsextremistische Tendenzen unter jungen Erwachsenen. Werkstattbericht der "ch-x"* (S. 1-16). Bern: EDMZ.
- Menzel, U. (1998). *Globalisierung versus Fragmentierung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Metzke, C. W. & Steinhausen, H.-C. (2001). Merkmale der Schulumwelt und psychische Befindlichkeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 33 (1), 30-41.
- Meulemann, H. (1995). *Die Geschichte einer Jugend. Lebenserfolg und Erfolgsdeutung ehemaliger Gymnasiasten zwischen dem 15. und 30. Lebensjahr*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meulemann, H. (2001). Ankunft im Erwachsenenleben. Identitätsfindung und Identitätswahrung in der Erfolgsdeutung einer Kohorte ehemaliger Gymnasiasten von der Jugend bis zur Lebensmitte. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 21 (1), S. 45-59.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (2), 161-175.

- Menzel, U. (1998). *Globalisierung versus Fragmentierung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Merkens, H. (2001). Berufsbildungsforschung in der Jugendforschung. In J. van Buer (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung in ausgewählten Wissenschaften und multidisziplinären Forschungsbereichen* (S. 127-154). Bern: Lang.
- Milbach, B. (1991). *Testung psychologischer Motivationsmodelle zur Entstehung von Weiterbildungsbereitschaft*. Bern: Lang.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Mohn, R. (1999). Freiheit für die kreative Schule. In E. Risse, H.-J. Schmidt (Hrsg.), *Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung* (S. 73-82). Neuwied: Luchterhand.
- Montada, L. (2001). Denial of responsibility. In A. E. Auhagen und H.-W. Bierhoff (Hrsg.), *Responsibility. The many facets of a social phenomenon* (S. 79-92). London: Routledge.
- Moser, U., Ramseier, E., Keller, C. & Huber, M. (1997). *Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der „Third International Mathematics and Science Study“*. Zürich: Rüegger.
- Moser, U. & Rhyn, H. (1999). *Schulmodelle im Vergleich. Eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I*. Aarau: Sauerländer.
- Moser, U. & Rhyn, H. (2000). *Lernerfolg in der Primarschule: Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*. Aarau: Sauerländer.
- Moser, U., Keller, F. & Tresch, S. (2003). *Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse*. Wil: h.e.p.
- Müller, R., Kuntsche, E. N., Delgrande, M., Schmid, H. & Francois, Y. (2001). Die Schule als Lebensbereich. In H. Schmid, E. N. Kuntsche & M. Delgrande (Hrsg.), *Anpassen, ausweichen, auflehnen? Fakten und Hintergründe zur psychosozialen Gesundheit und zum Konsum psychoaktiver Substanzen von Schülerinnen und Schülern* (S. 207-236). Bern: Haupt.
- Münchmeier, R. (1998). Entstrukturierung der Jugendphase. Zum Strukturwandel des Aufwachsens und zu den Konsequenzen für Jugendforschung und Jugendtheorie. *Politik und Zeitgeschichte*, 31, 3-13.
- Nakamura, Y., Buff, A., Hollenweger, J. & Ackermann, E. (2003). *Instrument zur Selbstwahrnehmung und Befindlichkeit von Schulanfänger/innen*. Unveröff. internes Arbeitspapier, Pädagogische Hochschule Zürich.
- Negt, O. (1985). Gesellschaftliche Erosionskrise und Subjektveränderungen. In H. Siebert (Hrsg.), *Identitätslernen in der Diskussion* (S. 19-38). Bonn.
- Nerdinger, F. W. (1995). *Motivation und Handeln in Organisationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nestvogel, R. (2000). Sozialisation unter Bedingungen von Globalisierung. In A. Scheunpflug & K. Hirsch (Hrsg.), *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik* (S. 169-194). Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Neuberger, O. & Allerbeck, M. (1978). *Messung und Analyse der Arbeitszufriedenheit*. Bern: Huber.
- Neuenschwander, M. P. & Böni, E. (2001). Schule, Selbstkonzept, Experimentierverhalten und Devianz. Ein Pfadmodell zur Erklärung von Suchtmittelkonsum und antisozialem Verhalten im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialisation und Erziehungssoziologie*, 21 (2), 116-131.
- Neyer, F.J. (1999). Die Persönlichkeit junger Erwachsener in verschiedenen Lebensformen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51 (3) 491-508.
- Nord-Rüdiger, D. (1996). *Selbstvertrauen. Eine empirische Erhebung zu Geschlecht, Beruf und Handlung*. Göttingen: Hogrefe.
- O'Brien, G. E. (1986). *Psychology of work and unemployment*. Chichester: Wiley.
- OECD. (1992). *Adult literacy and economic performance*. Washington, D.C.: OECD.

- OECD & Statistics Canada. (1995). *Literacy, Economy and Society. Results of the first International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- Oelkers, J. (2000). Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. (2001). *Was und wie sollen Jugendliche im Jahr 2006 auf der Sekundarstufe II lernen?* Zürich: impulse.
- Oelkers, J. (2003). *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Basel: Beltz.
- Oerter, R. (1991). Entwicklung und Förderung. Angewandte Entwicklungspsychologie. o. O.
- Oerter, R. (1999). Klinische Entwicklungspsychologie: zur notwendigen Integration zweier Fächer. In R. Oerter, C. von Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie* (S. 1-9). Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- Oerter, R., von Hagen, C., Röper, G. & Noam G. (1999). *Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Olbrich, E. (1989). Kompetentes Verhalten älterer Menschen – epochale Aspekte. In C. Rott & F. Oswald (Hrsg.), *Kompetenz im Alter* (S. 32-61). Vaduz.
- Olbrich, E. (1995). Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen? In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S.123-138). Weinheim: Beltz.
- Opp, G., Fingerle, M. & Freytag, A. (1999). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. Basel: Reinhardt.
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Oser, F. (2003). Verständnis von Demokratie und Staatsbürgerschaft. In F. Oser & H. Biedermann (2003). *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern* (S. 55-76). Zürich: Rüegger.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2003). *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich: Rüegger.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 3, 421-441.
- Peek, R. (2001). Die Bedeutung vergleichender Schulleistungsmessungen für die Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung. In Weinert, F. E. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 323-335). Weinheim: Beltz.
- Pekrun, R. & Helmke, A. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeit. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 10-56). Stuttgart: Enke
- Pekrun, R. (2002). Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 111-128.
- Perels, F., Schmitz, B. & Bruder, R. (2003). Trainingsprogramm zur Förderung der Selbstregulationskompetenz von Schülern der achten Gymnasialklasse. *Unterrichtswissenschaft*, 31 (1), 23-37.
- Phillips, G. W. (1994). Methods and issues in setting performance standards. In A. C. Tuijnman & T. N. Postlethwaite (Eds.), *Monitoring the standards of education*. Trowbridge: Pergamon.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. *Advances in Motivation and Achievement*, 6, 117-160.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

- Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. *Advances in Motivation and Achievement*, 7, 371-402.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia T. & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Prediger, J. D. (2000). Holland's hexagon is alive and well. *Journal of Vocational Behaviour*, 56, 197-204.
- Prenzel, M. (1992). Überlegungen zur Weiterentwicklung der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung – der präskriptive Anspruch. In A. Krapp, & M. Prenzel, (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 331-352). Münster: Aschendorff.
- Prenzel, M. (1996). Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (S. 11-22). Bern: Huber.
- Prenzel, M. & Drechsel, B. (1996). Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. *Unterrichtswissenschaft*, 24 (3), 217-234.
- Preuss-Lausitz, U. (1997). Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den Qualitätskriterien bei der „Entstaatlichung“ von Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (4), 583-596.
- PRIMA-Studie. Available: www.scp.nl/miss/prima.htm (letztmals abgerufen am 20. November 2003).
- PRIMA-Studie. Available: www.its.kun.nl/2000ITS/Thema/omk/Prima.htm (letztmals aberufen am 18. November 2003).
- Quackenbush, S.W. & Barnett, M.A. (2001). Recollection and evaluation of critical experiences in moral development: a cross-sectional examination. *Basic and Applied Social Psychology*, 23 (1), 55-64.
- Ramseier, E., Keller, C. & Moser, U. (1999). *Bilanz Bildung: Eine Evaluation am Ende der Sekundarstufe II auf der Grundlage der „Third International Mathematics and Science Study“*. Zürich: Rüegger.
- Rauchfleisch, U. (1994). *Testpsychologie*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Reichenbach, R. (1997). *IEA-Civic Education Project: National Case Study: Switzerland*. Freiburg: Universität Freiburg.
- Reinders, H. (2001). Politische Sozialisation Jugendlicher – Eine biographische Kontextualisierung. *Zeitschrift für Sozialisation und Erziehungssoziologie*, 21 (4), 393-409.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). Wenn kreative Ansätze versanden: Implementation als verkannte Aufgabe. *Unterrichtswissenschaft*, 26 (4), 292-311.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2002). Analyse und Förderung kooperativen Lernens in netzbasierten Umgebungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34 (1), 44-57.
- Reiss, K. (2003). Bildungsstandards oder Lehrpläne? Perspektiven für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht am Beispiel der Mathematik. *Die Deutsche Schule*, 95 (3), 267-278.
- Reiter, C. & Lang, B. (2001). Überblick über die PISA-Studie. In G. Haider & B. Lang (Hrsg.), *PISA Plus 2000. Nationaler Bericht. Deskriptive Ergebnisse der österreichischen Zusatzstichprobe im OECD/PISA-Programm*. Wien: Studien Verlag.
- Reetz, L. (1999). Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In R. Arnold & H.-J. Müller (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung* (S. 35-52). Hohengehren: Schneider.

- Renkl, A. & Mandl, H. (1995). Kooperatives Lernen: Die Fragen nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. *Unterrichtswissenschaft*, 23 (1), 292-300.
- Resch, F. (1999). *Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Reusser, K. (1995). Lehr-Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In R. Dubs & R. Dörig (Hrsg.), *Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage St. Gallen* (S. 164-190). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Reusser, K. (1999). „Und sie bewegt sich doch“ – aber man behalte die Richtung im Auge! *Die neue Schulpraxis*, 7/8, 11-15.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2003). *Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern. Bericht mit Videobeispielen über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie*. Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Rietz, C., Rudinger, G. & Andres, J. (1996). Lineare Strukturgleichungsmodelle. In E. Erdfelder, R. Mausfeld, T. Meiser & G. Rudinger (Hrsg.), *Handbuch quantitative Methoden* (S. 253-268). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Rimann, M. & Udris, I. (1993). *Belastungen und Gesundheitsressourcen im Berufs- und Privatbereich. Eine quantitative Studie*. Unveröff. Bericht zum Forschungsprojekt SALUTE (Bericht Nr. 3), ETH Zürich, Institut für Arbeitspsychologie.
- Rimann, M. & Udris, I. (1997). Subjektive Arbeitsanalyse: Der Fragebogen SALSA. In O. Strohm & E. Ulich (Hrsg.), *Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten: Ein Mehr-Ebenen-Ansatz unter besonderer Berücksichtigung von Mensch, Technik und Organisation* (S. 281-298). Zürich: vdf.
- Roeder, P.M. (2003). TIMSS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht, *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (2), 180-197.
- Rolff, H.-G. (1999). Selbstorganisation, Gesamtsystemsteuerung und Koppelungsprobleme. In E. Risse & H.-J. Schmidt (Hrsg.), *Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung* (S. 63-72). Neuwied: Luchterhand.
- Rolff, H. G. (2001). Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit in Schulen? In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 337-352). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2002). Rückmeldung und Nutzung der Ergebnisse von grossflächigen Leistungsuntersuchungen. Grenzen und Chancen. In H.-G. Rolff, H.G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 75-98). Weinheim: Juventa Verlag.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: University Press
- Rosenbusch, H. S., Dann, H. D. & Diegritz, T. (1991). Neuere Untersuchungen zum Gruppenunterricht: Subjektive Theorien von Lehrern zum Gruppenunterricht und die beobachtete Unterrichtspraxis. In E. Meyer & R. Winkl (Hrsg.), *Unser Konzept: Lernen in Gruppen* (S. 118-132). Hohengehren: Schneider.
- Rost, J. (1996). Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion. Bern: Huber.
- Rost, D. H. & Hanses, P. (2000). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 211-278). Münster: Waxmann.
- Rotering-Steinberg, S. & von Kügelgen, T. (1986). Ergebnisse einer schriftlichen Befragung zum Gruppenunterricht. *Erziehungswissenschaft-Erziehungspraxis*, 2, 26-29.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*, Bd 2. Hannover.
- Ruf, U. & Badr Goetz, N. (2002). Dialogischer Unterricht als pädagogisches Versuchshandeln – Instruktion und Konstruktion in einem komplexen didaktischen Arrangement. In R. Voss (Hrsg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht* (S. 66-84). Neuwied: Luchterhand.

- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P. & Ouston, J. (1980). *Fünftehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2000). *INES GENERAL ASSEMBLY 2000. A contribution of the OECD program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and conceptual foundations*. Neuenburg: SFSO, OECD.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Bern: Hogrefe und Huber.
- Sacchi, S. (2002). *Wandel der Nachfrage auf dem Stellenmarkt 1950-2000. Zusammenfassung der Ergebnisse*. Available: www.arbeitsmarktforschung.ch/ (letztmals aberufen am 12. Dezember 2002)
- Sageder, J. (1994). Lernmotivation, Attributionstendenzen und Lernmethoden von Studienanfängern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 41, 120-133.
- Salganik, L. H., Rychen, D. S., Moser, U. & Konstant, J. W. (1999). *Definition and Selection of competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. Available: http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseeco/intor.html
- Sandberger, J.-U. (1983). Zwischen Legitimation und Kritik. Vorstellungen von Akademikern, Studenten und Bevölkerung zur sozialen Ungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie*, 12, 181-202.
- Sandmeier, A. (2001). *Fremdenfeindlichkeit bei Schweizer Jugendlichen. Eine geschlechtsspezifische Ursachen-Analyse*. Unveröff. Lizentiatsarbeit, Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Sassen, S. (2000). *Machtbeben. Wohin führt Globalisierung?* Stuttgart: Enke.
- Satow, L. (1999). Zur Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen. Eine Mehrebenenanalyse mit latenten Variablen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34 (4), 171-179.
- Satow, L. (2002). Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 174-191.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). The CSILE-Project: Trying to bring the classroom into the world. In J. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 201-228). Cambridge: Bradford Books.
- Schär Moser, M., Baillod, J. & Amiet, B. (2000). *Chancen für die Chancengleichheit*. Zürich: Hochschulverlag.
- Schallberger, U. (2000). Berufliche Tätigkeit als „Determinante“ interindividueller Differenzen. In M. Amelang (Hrsg.), *Determinanten individueller Unterschiede* (S. 407-442). Göttingen: Hogrefe.
- Schallberger, U. & Venetz, M. (1999). *Kurzversion des MRS-Inventars von Ostendorf (1990) zur Erfassung der fünf „grossen“ Persönlichkeitsfaktoren*. Universität Zürich, Psychologisches Institut.
- Scheunpflug, A. & Hirsch, K. (2000). *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*. Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen: Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 1-13.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, Bd 2* (S. 249-278). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. & Moschner, B. (1997). *Selbstkonzept, Lernmotivation, Lernstrategien, epistemologische Überzeugungen, Instruktionsqualität und Studienleistung: längsschnittliche Verläufe und kausale Zusammenhänge*. Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Bielefeld: Universität Bielefeld, Abteilung für Psychologie.

- Schmid, H. (2002). Sport, Alkohol, Tabak und illegale Drogen in der Entwicklung von Jugendlichen zu jungen Erwachsenen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 10 (1), 36-48.
- Schmitz, B. & Wiese, S. (1999). Eine Prozessstudie selbstregulierten Lernverhaltens im Kontext aktueller affektiver und motivationaler Faktoren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31 (4), 157-170.
- Schneekloth, U. (2002). Demokratie, ja – Politik, nein? Einstellungen Jugendlicher zur Politik. In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2002* (S. 3-133). Hamburg: Fischer.
- Schneider, W. (1991). Methodische Probleme und Möglichkeiten schulbezogener Längsschnittforschung. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeit. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 57-82). Stuttgart: Enke.
- Schönemann, P. & Borg, I. (1996). Von der Faktorenanalyse zu den Strukturgleichungsmodellen. In E. Erdfelder, R. Mausfeld, T. Meiser & G. Rudinger (Hrsg.), *Handbuch quantitative Methoden* (S. 241-252). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2003). Evaluation – und was danach? Ergebnisse der Schulleiterbefragung im Rahmen der Rezeptionsstudie WALZER. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25 (1) 79-108.
- Schräder-Naef, R. (1997). *Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zum Lern- und Weiterbildungsverhalten Erwachsener in der Schweiz*. Chur: Rüegger.
- Schreiber, B. (1998). *Selbstreguliertes Lernen*. München: Waxmann.
- Schuler, P. (2003). *Überfachliche Kompetenzen – Selbstbeurteilung und Fremdbeurteilung durch Assessment Center Methoden*. Unveröff. Arbeitspapier, Universität Zürich, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung.
- Schümer, G. (1992). Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38 (5), 655-679.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.). *Self-efficacy, adaptation and adjustment: theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Schutz, P. A., Drogosz, L. M., White, V. E. & Distefano, C. (1996). *Learning and individual differences*, 10 (4), 291-308.
- Schwanitz, D. (1999). *Bildung. Alles, was man wissen muss*. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Schwarzer, R. (1983). Unterrichtsklima als Sozialisationsbedingung für Selbstkonzeptentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 11 (2), 129-148.
- Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica*, 40, 105-123.
- Schwarzer, R. (1996). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwenkmezger, P., Krönig, B., Forster, I., Jöhren, B. & Glässer, E. (1998). Personenspezifische und soziale Determinanten eines frühen Rauchbeginns bei Schülerinnen und Schülern der 6. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 6 (2), 61-70.
- Schwenkmezger, P., Eid, M. & Hank, P. (2000). Sozioökonomischer Status und Qualität der Umgebung. In M. Amelang (Hrsg.), *Determinanten individueller Unterschiede* (S. 129-186). Göttingen: Hogrefe.
- Schweitzer, J. (2002). PISA und die Systemfrage. Für eine tabu- und ideologiefreie Analyse der PISA-Studie. *Die Deutsche Schule*, 94, (2) 148-156.
- Seitz, K. (2000). Bildung für ein globales Zeitalter? Mythen und Probleme weltbürgerlicher Erziehung. In A. Scheunpflug & K. Hirsch (Hrsg.), *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik* (S. 85-114). Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

- Selman, R.L., Beardlee, W., Hickey Schultz, L., Krupa, M. & Podorefsky, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: toward the integration of structural and functional models. *American Psychologist*, 22 (4), 450-459.
- Sembill, D. (1993). *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und emotionale Befindlichkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Sennett, R. (2000). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Siedler.
- SFA (Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme). (1999). *Zahlen und Fakten zu Alkohol und anderen Drogen*. Lausanne: Eigenverlag.
- Shachar, H. & Sharan, S. (1993). Schulorganisation und kooperatives Lernen im Klassenzimmer: Eine Interdependenz. In G. L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation* (S. 54-70). Hohengehren: Schneider.
- Shaffer, D.R. (2000). *Social and Personality Development*. Belmont: Wadsworth.
- Shanahan, M. (2002). The process of occupational decision making: patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behaviour*, 61, 439-465.
- Sharan, S. & Shachar, H. (1994). Cooperative learning and school organization: A theoretical and practical perspective. In S. Sharan (Hrsg.), *Handbook of cooperative learning methods* (pp. 318-335). Westport: Greenwood.
- Shaver, K.G. & Schutte, D.A. (2001). Towards a broader psychological foundation for responsibility: who, what, how. In A.E. Auhagen, & H.W. Bierhoff (Eds.), *Responsibility. The many facets of a social phenomenon* (pp. 35-48). London: Routledge.
- Sieber, M. (1988). *12 Jahre Drogen*. Bern: Huber.
- Siebert, H. (1997). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, H. (1999). Schlüsselqualifikationen aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In R. Arnold & H.-J. Müller (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung* (S. 27-35). Hohengehren: Schneider.
- Simons-Morton, B., Haynie, D. L., Crump, A. D., Eitel, P. & Saylor, K. E. (2001). Peer and parent influences on smoking and drinking among early adolescents. *Health Education & Behavior*, 28 (19), 95-107.
- Six, B. & Kleinbek, U. (1989). Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In E. Roth (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (S. 348-398). Göttingen: Hogrefe.
- Sohr, S., Boehnke, K. & Stromberg, C. (1998). „Politische Persönlichkeiten“ – eine aussterbende Spezies? In C. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Jugend und Politik* (S. 206-235). Berlin: Luchterhand.
- Specht, W. (2001). Funktionen und Strukturen nationaler Systemsteuerung (S. 16-23). In G. Haider (Hrsg.), *PISA 2000. Technischer Report. Ziele, Methoden und Stichproben des österreichischen PISA Projekts*. Wien: StudienVerlag.
- Specht, W. (2003). *Entwicklung nationaler Bildungsstandards in Österreich. Prinzipien – Bewertung – Perspektiven*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Spiess, C. & Schallberger, U. (1999). Frauenberufe - Männerberufe. *Magazin der Universität Zürich*, 3, 29-30.
- Stahel, W. (2000). *Statistische Datenanalyse. Eine Einführung für Naturwissenschaftler*. Braunschweig: vieweg.
- Stamm, M., Moser, U. & Hollenweger, J. (2003). *Schulleistungserhebung bei Schülerinnen und Schülern der ersten Klassen*. Unveröff. Arbeitspapier, Zürich, Generalsekretariat Bildungsplanung.
- Stebler, R., Reusser, K. & Pauli, Ch. (1994). Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In K. Reusser & M. Reusser-

- Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologische Prozesse und didaktische Aufgabe* (S. 227-259). Bern: Huber.
- Steinberg, L. (1997). *Beyond the classroom. Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Touchstone Books.
- Stelzl, I. (1983). Zur Uneindeutigkeit von LISREL-Lösungen: Überlegungen und Beispiele. *Psychologische Beiträge*, 25, 315-335.
- Stodolsky, S. (1988). *The subject matters*. Chicago: University of Chicago Press.
- Straus, F. & Höfer, R. (2002). *Kohärenzgefühl, soziale Ressourcen und Gesundheit. Überlegungen zur Interdependenz von (Widerstands-)Ressourcen*. Weinheim: Juventa.
- Super, D. E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development. In D. H. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), *Career development: theory and practice* (pp. 35-64). Springfield: Thomas.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taylor, S. E. (1995). *Health Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Terhart, E. (1997). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. München: Juventa.
- Terhart, E. (2002). Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 91-110.
- Tippelt, R. (2000). Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Beiheft, 70-90.
- Tippelt, R. & van Cleve, B. (1995). *Verfehlte Bildung?* Darmstadt.
- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research*, 64, 37-54.
- Tönnies, S., Plöhn, S. & Krippendorf, U. (1996). *Skalen zur psychischen Gesundheit (SPG)*. Heidelberg: Asanger.
- Torney, J. V., Oppenheim, A. N. & Farnen, R. F. (1975). *Civic Education in ten countries. An empirical study*. Stockholm: Almqvist & Wicksell.
- Tracey, T. J. G. (2002). Personal Globe Inventory: Measurement of the spherical model of interest and competence beliefs. *Journal of Vocational Behaviour*, 60, 113-172.
- Turner, J. C., Thorpe, P. K. & Meyer, D. K. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 758-771.
- Valentine, T. & Darkenwald, G. G. (1990). Deterrents to participation in adult education: Profiles of potential learners. *Adult Education Quarterly*, 42 (1), 29-42.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B. & Vallières E. F. (1992). Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Van Ackeren, I. (2002). Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. Schulleistungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich. *Die Deutsche Schule*, 94 (2), 157-175.
- Varitainen, E. (1999). Einflussfaktoren auf den Tabakkonsum im Jugendalter. In P. Kolip (Hrsg.), *Programme gegen Sucht. Internationale Ansätze zur Suchtprävention im Jugendalter* (S. 153-162). Weinheim: Juventa.
- Vollrath Torgersen, M. (1999). *Gesundheitsverhalten*. Skript zur Vorlesung Gesundheits- und Krankheitsverhalten, Universität Zürich, Psychologisches Institut.
- Von Hentig, H. (1999). *Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Von Rosenstiel, L. (1980). *Grundlagen der Organisationspsychologie*. Stuttgart: Poeschel.
- Von Rosenstiel, L. (1998). Wertewandel und Kooperation. In E. Spiess (Hrsg.), *Formen der Kooperation – Bedingungen und Perspektiven* (S. 279-294). Göttingen: Hogrefe.

- Voss, G. G. & Pongratz, H. J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50 (1), 131-158.
- Voss, G. G. & Pongratz, H. J. (1999). Entgrenzte Arbeitskraft – entgrenzte Qualifikation. In H. Hansen, B. Sigrist, H. Goorhuis & H. Landolt (Hrsg.), *Bildung und Arbeit. Formation et travail. Das Ende einer Differenz? La fin d'une distinction?* (S. 39-48). Aarau: Sauerländer.
- Voss, G. G. (2001). Neue Verhältnisse? – Zur wachsenden Bedeutung der Lebensführung von Arbeitskräften für die Betriebe. In L. Burkart (Hrsg.), *Entwicklungsperspektiven von Arbeit. Ergebnisse aus dem Sonderforschungsbereich 333 der Universität München* (S. 31-45). Berlin: Akademie.
- Wagner, D. K. & Zick, A. (1995). The relation of formal education to ethnic prejudice. Its reliability, validity and explanation. *European Journal of Social Psychology*, 25, 41-56.
- Watermann, R., Stanat, P., Kunter, M., Klieme, E. & Baumert, J. (2003). Schulrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen: Das Disseminationskonzept von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (1), 92-111.
- Weiner, B. (2001). An attributional approach to perceived responsibility for transgressions: extensions to child abuse, punishment goals and political ideology. In A. E. Auhagen & H.-W. Bierhoff (Eds.), *Responsibility. The many facets of a social phenomenon* (pp. 49-60). London: Routledge.
- Weinert, A. B., Streufert, S. C. & Hall, W. B. (1982). *Deutscher CPI*. Bern: Huber.
- Weinert, A. (1998). *Organisationspsychologie*. Beltz: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, F. E. (1996). Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlage pädagogisch-psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10 (1), 1-12.
- Weinert, F. E. (1997). Lernkultur im Wandel. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zuber (Hrsg.), *Lernkultur im Wandel* (S. 11-29). St. Gallen: Fachverlag für Wissenschaft und Studium.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence*. München: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45-65). Bern: Hogrefe und Huber.
- Weinert, F. E. (2002a). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2002b). Perspektiven der Schulleistungsmessung – mehrperspektivisch betrachtet. In F. E. Weinert. *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 353-365). Basel: Beltz.
- Weinert, F. E. (2002c). *Leistungsmessungen in Schulen*. Basel: Beltz.
- Weinrach, S. G. & Streblaus, D. J. (1994). Die Berufswahltheorie von Holland. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Karriere-Entwicklung* (S. 45-74). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw-Hill: New York.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds. High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press: New York.
- Whitbourne, S. K. (1986). *The Me I know. A study of adult identity*. New York: Springer.
- Whitbourne, S. K. & Weinstock, C. S. (1986). *Adult development*. New York: Praeger.
- White, D. & Pitts, M. (1998). Educating young people about drugs: A systematic review. *Addiction*, 93 (10), 1575-1487.
- Wild, E. (2003). Lernen lernen: Wege einer Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen. *Unterrichtswissenschaft*, 31, 2-5.

- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität des Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.
- Wild, K.-P. & Krapp, A. (1996). Die Qualität subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten: Untersuchungen mit der Erlebens-Stichproben-Methode. *Unterrichtswissenschaft*, 24 (3), 195-216.
- Wild, E. & Wild K.-P. (1997). Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (1), 55-77.
- Wild, E. & Remy, K. (2002). Quantität und Qualität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung von Drittklässlern in Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 276-290.
- Williams, S. M. (2002). An investigation of the relationship between personality, style of coping, and occupational stress among school psychologists [On-line]. *Sciences and engineering*, 62, 4810. Abstract from: Dissertation Abstracts International.
- Wilk, S. L. & Sackett, P. (1996). Longitudinal analysis of ability-job complexity fit and job change. *Personal Psychology*, 49, 937-967.
- Wirth, J. & Klieme, E. (2003). Computernutzung. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann, & M. Weiss (Hrsg.), *Pisa 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske & Budrich.
- Wittenberg, R. (1991). *Computerunterstützte Datenanalyse*. Stuttgart: Fischer.
- Wittenberg, R. & Cramer, H. (1992). *Datenanalyse mit SPSS*. Stuttgart: Fischer.
- Wollersheim, H.-W. (1993). *Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung*. Frankfurt am Main.
- Wunder, D. (2000). Auf die Ministerin, den Minister kommt es an. Ein Versuch zu analysieren, wie Bildungspolitik „gemacht“ wird. In B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts: gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung* (S. 177-195). Weinheim: Juventa.
- Wunder, D. (2002). Im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik. Anmerkungen zur politischen und öffentlichen Rezeption von PISA. *Die Deutsche Schule*, 94 (2), 138-147.
- Wydler, H. (2001). Ungleichheitsideologien, Diskriminierungstendenzen und Gewalthandlungen – Charakteristiken rechter und rechtsextremer junger Männer? In „ch-x“ (Hrsg.), *Rechtsextremistische Tendenzen unter jungen Erwachsenen*. Bern: EDMZ.
- Wydler, H. (2002). Gesundheit und Wohlbefinden Jugendlicher im Kanton Zürich. Institut für Sozial- und Präventivmedizin der Universität Zürich (Hrsg.), *Die Gesundheit Jugendlicher im Kanton Zürich* (S. 15-38). Zürich.
- Wydler, H., Walter, T., Hättich, A., Hornung, R. & Gutzwiler, F. (1996). *Die Gesundheit 20jähriger in der Schweiz. Ergebnisse der PRP 1993*. Aarau: Sauerländer.
- Youniss, J. & Damon, W. (1992). Social construction in Piaget's theory. In H. Beilin & P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory. prospects and possibilities* (pp. 267-286). Hillsdale, N. J.: Lawrence Earlbaum Associates.
- Youniss, J. & Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zahner, C. & Meyer, A. H. (2002). Die PISA-Studie in ihrem Kontext. In C. Zahner, A. H. Meyer, U. Moser, C. Brühwiler, M. C. Vellacott, M. Huber, T. Malti, E. Ramseier, S. C. Wolter & M. Zutavern (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Bern: Bundesamt für Statistik und Erziehungsdirektorenkonferenz.

- Zahner, C., Meyer, A. H., Moser, U., Brühwiler, C., Vellacott, M. C., Huber, M., Malti, T., Ramseier, E., Wolter, S.C. & Zutavern, M. (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (S. 9-22). Bern: Bundesamt für Statistik und Erziehungsdirektorenkonferenz.
- Zihlmann, R. (1995). *Berufsfenster. Über 200 Berufe auf einen Blick*. Dübendorf: Schweizerischer Verband für Berufsberatung.
- Zihlmann, R. (2002). *Das Berufsfelder-System*. Zürich: Schweizerischer Verband für Berufsberatung (SVB).
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.
- Zutavern, M. & Brühwiler, C. (2002). Selbstreguliertes Lernen als fächerübergreifende Kompetenz. In C. Zahner, A. H. Meyer, U. Moser, C. Brühwiler, M. C. Vellacott, M. Huber, T. Malti, E. Ramseier, S. C. Wolter & M. Zutavern (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (S. 64-89). Bern: BFS und EDK.
- Zutavern, M., Perret-Clermont, A.-N. (2000). L'apprentissage par la dialogue. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 3, 417-420.

Anhang

- Fragebogen
- Lebenslauf Christine Bieri Buschor
- Lebenslauf Esther Forrer



**Y
A
S**

oung dult urvey

**Eidgenössische Jugend-
und Rekrutenbefragung
2000/2001**

FS&S

**FORSCHUNGSBEREICH
SCHULQUALITÄT &
SCHULENTWICKLUNG**

**Pädagogisches Institut
Universität Zürich
Scheuchzerstrasse 21
8006 Zürich**

Liebe Befragte, lieber Befragter

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, herauszufinden, welche allgemeinen Fähigkeiten und Einstellungen junge Erwachsene wie Sie im Verlaufe ihres bisherigen Lebens erworben haben. Dabei interessiert uns besonders, wie gut die von Ihnen besuchten Schulen Sie auf die Anforderungen des Lebens vorbereitet haben. Zu diesem Zweck möchten wir Ihnen Fragen zu den verschiedensten Themen stellen. Mit Ihren Antworten tragen Sie dazu bei, mehr über die Stärken und Schwächen unserer Bildungseinrichtungen zu erfahren.

Wie wird der Fragebogen ausgefüllt?

Im Fragebogen finden Sie neben den Fragen zu Ihrer Person hauptsächlich zwei Arten von Fragen:

- Bei der ersten Art von Fragen geht es immer um Aussagen in Ichform (z.B. «Ich lese gerne Kriminalromane.»). Bitte geben Sie zu jeder Aussage an, wie genau diese auf Sie zutrifft. Dazu kreuzen Sie diejenige Antwort an, die am besten passt.

Hier ein konkretes Beispiel:

Wie genau trifft die folgende Aussage auf Sie zu?	trifft genau zu ▼	trifft teilweise zu ▼	trifft eher nicht zu ▼	trifft gar nicht zu ▼
1. Ich lese gerne Kriminalromane.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Bei solchen Fragen gibt es keine richtigen und falschen Antworten. Wenn Sie Mühe haben, sich zu entscheiden, dann wählen Sie bitte die Antwort, die noch am besten passt. **Antworten Sie bitte nicht so, wie Sie gerne sein möchten, sondern so, wie Sie sich selbst sehen.**

- Bei der zweiten Art von Fragen geht es um Wissen. Diese Fragen werden später im Fragebogen speziell erklärt.

Wichtige Hinweise

- Verwenden Sie für das Ausfüllen bitte einen weichen bis mittelharten Bleistift.
- Weil der Fragebogen maschinell erfasst wird, bitten wir Sie, die Kreuzchen möglichst genau in die Kästchen zu platzieren:



- Bei einem Fehler streichen Sie das falsche Kreuzchen bitte auf keinen Fall durch, sondern radieren Sie es möglichst gut aus.
- Füllen Sie den Fragebogen bitte selbstständig aus, ohne mit anderen zu sprechen oder irgendwo nachzusehen.
- Sämtliche Antworten im Fragebogen werden **anonym und streng vertraulich** behandelt. Es wird für niemanden möglich sein, herauszufinden, welche Antworten Sie gegeben haben.
- Schreiben Sie Kommentare oder Kritik bitte nicht einfach irgendwo in den Fragebogen hinein. Auf der hintersten Seite ist dafür speziell Platz vorgesehen. Mit Ihren Hinweisen helfen Sie uns, den Fragebogen zu verbessern.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Zu Beginn einige Fragen zu den Themen

SELBSTÄNDIGKEIT UND ZUSAMMENARBEIT

Am Arbeitsplatz oder in der Ausbildung arbeiten Sie mal selbständig, mal mit anderen zusammen. Wie geht es Ihnen dabei normalerweise?

	trifft genau zu ▼	trifft teilweise zu ▼	trifft eher nicht zu ▼	trifft gar nicht zu ▼
1. Ich fühle mich wohl, wenn ich selbständig arbeite.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2. In der Regel gelingt es mir gut, für eine Aufgabe Verantwortung zu übernehmen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3. Ich arbeite gerne mit anderen zusammen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4. Wenn immer möglich vermeide ich es, selbständig zu arbeiten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5. Ich übernehme gerne für eine Aufgabe Verantwortung.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6. Ich fühle mich wohl, wenn ich mit anderen zusammenarbeite.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7. Ich arbeite gerne selbständig.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8. Ich fühle mich wohl, wenn ich für eine Aufgabe Verantwortung übernehme.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9. In der Regel gelingt es mir gut, mit anderen zusammenzuarbeiten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10. Trotz möglicher Schwierigkeiten beim Zusammenarbeiten lohnt es sich meiner Meinung nach, mit anderen zusammenzuarbeiten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

11. Nun möchten wir Sie fragen, welche Erfahrungen Sie bei der Zusammenarbeit mit anderen Schülerinnen und Schülern gemacht haben. Bitte erinnern Sie sich darum an Ihre Schulzeit in der 7. bis 9. Klasse . Wie oft arbeiteten Sie im Unterricht der 7. bis 9. Klasse mit anderen Schülerinnen und Schülern zusammen?	sehr oft	<input type="checkbox"/> ₁
	oft	<input type="checkbox"/> ₂
	manchmal	<input type="checkbox"/> ₃
	selten	<input type="checkbox"/> ₄
	nie	<input type="checkbox"/> ₅

<p>12. Wie beurteilen Sie heute insgesamt den Umfang Ihrer Zusammenarbeit mit anderen Schülerinnen und Schülern im Unterricht der 7. bis 9. Klasse?</p>	<p>viel zu viel Zusammenarbeit <input type="checkbox"/> ₁</p> <p>etwas zu viel Zusammenarbeit <input type="checkbox"/> ₂</p> <p>nicht zu viel und nicht zu wenig Zusammenarbeit <input type="checkbox"/> ₃</p> <p>etwas zu wenig Zusammenarbeit <input type="checkbox"/> ₄</p> <p>viel zu wenig Zusammenarbeit <input type="checkbox"/> ₅</p>
<p>13. Wie gut oder schlecht förderten Ihre Lehrerinnen und Lehrer der 7. bis 9. Klasse insgesamt Ihre Fähigkeit, mit anderen Schülerinnen und Schülern zusammenzuarbeiten?</p>	<p>sehr gut <input type="checkbox"/> ₁</p> <p>gut <input type="checkbox"/> ₂</p> <p>genügend <input type="checkbox"/> ₃</p> <p>schlecht <input type="checkbox"/> ₄</p> <p>sehr schlecht <input type="checkbox"/> ₅</p>
<p>14. Haben Sie nach der obligatorischen Schulzeit (d.h. nach 9 Schuljahren) eine weitere Ausbildung (Berufslehre oder Schule) besucht?</p>	<p>Ja <input type="checkbox"/> ₁ → weiter zu Frage 15</p> <p>Nein <input type="checkbox"/> ₂ → weiter zu Frage 18 auf Seite 5</p>
<p>15. Bitte erinnern Sie sich nun an Ihre Ausbildung nach der obligatorischen Schulzeit. (Es kommt nicht darauf an, ob Sie eine Berufslehre mach(t)en oder eine Schule besuch(t)en.)</p> <p>Wie oft arbeiteten Sie nach der obligatorischen Schulzeit mit anderen zusammen?</p>	<p>sehr oft <input type="checkbox"/> ₁</p> <p>oft <input type="checkbox"/> ₂</p> <p>manchmal <input type="checkbox"/> ₃</p> <p>selten <input type="checkbox"/> ₄</p> <p>nie <input type="checkbox"/> ₅</p>
<p>16. Wie beurteilen Sie heute insgesamt den Umfang Ihrer Zusammenarbeit mit anderen nach der obligatorischen Schulzeit?</p>	<p>viel zu viel Zusammenarbeit <input type="checkbox"/> ₁</p> <p>etwas zu viel Zusammenarbeit <input type="checkbox"/> ₂</p> <p>nicht zu viel und nicht zu wenig Zusammenarbeit <input type="checkbox"/> ₃</p> <p>etwas zu wenig Zusammenarbeit <input type="checkbox"/> ₄</p> <p>viel zu wenig Zusammenarbeit <input type="checkbox"/> ₅</p>

17. Wie gut oder schlecht wurde Ihre Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten, nach der obligatorischen Schulzeit insgesamt gefördert?	sehr gut	<input type="checkbox"/> ₁
	gut	<input type="checkbox"/> ₂
	genügend	<input type="checkbox"/> ₃
	schlecht	<input type="checkbox"/> ₄
	sehr schlecht	<input type="checkbox"/> ₅

18. Wie gut oder schlecht beurteilen Sie insgesamt Ihre bisherigen Erfahrungen bei der Zusammenarbeit mit anderen?	sehr gut	<input type="checkbox"/> ₁
	gut	<input type="checkbox"/> ₂
	mittelmässig	<input type="checkbox"/> ₃
	schlecht	<input type="checkbox"/> ₄
	sehr schlecht	<input type="checkbox"/> ₅

WEITERBILDUNG		sehr grosse Bereitschaft	recht grosse Bereitschaft	eher kleine Bereitschaft	sehr kleine Bereitschaft
Sie haben Ihre Ausbildung bereits abgeschlossen oder werden dies in den nächsten Jahren tun. Bitte denken Sie bei den folgenden Fragen an die ersten fünf Jahre nach Abschluss Ihrer Berufsausbildung .		▼	▼	▼	▼
1.	Wie gross ist heute Ihre grundsätzliche Bereitschaft , sich innerhalb der ersten fünf Jahre nach Abschluss Ihrer Berufsausbildung beruflich weiterzubilden?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.	Wie gross ist heute Ihre Bereitschaft, sich innerhalb der ersten fünf Jahre nach Abschluss Ihrer Berufsausbildung auf die folgende Art beruflich weiterzubilden:	sehr grosse Bereitschaft	recht grosse Bereitschaft	eher kleine Bereitschaft	sehr kleine Bereitschaft
		▼	▼	▼	▼
a)	Besuch eines Weiterbildungskurses während der Arbeitszeit (ohne Lohneinbusse)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b)	Besuch eines Weiterbildungskurses in der Freizeit (Kursgeld muss nicht selbst bezahlt werden)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c)	Besuch eines Weiterbildungskurses in der Freizeit (Kursgeld muss selbst bezahlt werden)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d)	Selbständige Weiterbildung in der Freizeit (z. B. mit Fachliteratur, Lehrbüchern etc.)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

<p>3. Wie wahrscheinlich ist es Ihrer Meinung nach, dass Sie sich innerhalb der ersten fünf Jahre nach Abschluss Ihrer Berufsausbildung beruflich weiterbilden müssen?</p>	<div>sehr wahr-scheinlich</div> <div>recht wahr-scheinlich</div> <div>eher nicht wahrscheinlich</div> <div>gar nicht wahr-scheinlich</div>
<p>Es ist ...</p>	<div><input type="checkbox"/>₁</div> <div><input type="checkbox"/>₂</div> <div><input type="checkbox"/>₃</div> <div><input type="checkbox"/>₄</div>

<p>4. Im folgenden finden Sie einige Begründungen, warum Sie sich in den nächsten Jahren allenfalls beruflich weiterbilden könnten. Wie genau treffen diese Begründungen auf Sie zu?</p> <p>Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies ...</p>	<div>trifft genau zu</div> <div>trifft teilweise zu</div> <div>trifft eher nicht zu</div> <div>trifft gar nicht zu</div>
<p>a) damit ich eine Berufstätigkeit ausüben kann, die mich befriedigt.</p>	<div><input type="checkbox"/>₁</div> <div><input type="checkbox"/>₂</div> <div><input type="checkbox"/>₃</div> <div><input type="checkbox"/>₄</div>
<p>b) nur dann, wenn mich jemand motiviert.</p>	<div><input type="checkbox"/>₁</div> <div><input type="checkbox"/>₂</div> <div><input type="checkbox"/>₃</div> <div><input type="checkbox"/>₄</div>
<p>c) weil ich im Beruf hohes Ansehen (Prestige) erreichen möchte.</p>	<div><input type="checkbox"/>₁</div> <div><input type="checkbox"/>₂</div> <div><input type="checkbox"/>₃</div> <div><input type="checkbox"/>₄</div>
<p>d) um eine spannende Berufstätigkeit auszuüben.</p>	<div><input type="checkbox"/>₁</div> <div><input type="checkbox"/>₂</div> <div><input type="checkbox"/>₃</div> <div><input type="checkbox"/>₄</div>
<p>e) nur dann, wenn ich unter Druck gesetzt werde.</p>	<div><input type="checkbox"/>₁</div> <div><input type="checkbox"/>₂</div> <div><input type="checkbox"/>₃</div> <div><input type="checkbox"/>₄</div>
<p>f) damit ich im Beruf eine Führungsposition erreichen kann.</p>	<div><input type="checkbox"/>₁</div> <div><input type="checkbox"/>₂</div> <div><input type="checkbox"/>₃</div> <div><input type="checkbox"/>₄</div>
<p>g) weil ich eine abwechslungsreiche Berufstätigkeit ausüben möchte.</p>	<div><input type="checkbox"/>₁</div> <div><input type="checkbox"/>₂</div> <div><input type="checkbox"/>₃</div> <div><input type="checkbox"/>₄</div>
<p>h) nur dann, wenn dies wirklich von mir verlangt wird.</p>	<div><input type="checkbox"/>₁</div> <div><input type="checkbox"/>₂</div> <div><input type="checkbox"/>₃</div> <div><input type="checkbox"/>₄</div>
<p>i) um gute berufliche Aufstiegsmöglichkeiten zu haben.</p>	<div><input type="checkbox"/>₁</div> <div><input type="checkbox"/>₂</div> <div><input type="checkbox"/>₃</div> <div><input type="checkbox"/>₄</div>
<p>j) nur dann, wenn mir keine andere Möglichkeit bleibt.</p>	<div><input type="checkbox"/>₁</div> <div><input type="checkbox"/>₂</div> <div><input type="checkbox"/>₃</div> <div><input type="checkbox"/>₄</div>
<p>k) damit ich meine Ideen und Vorstellungen im Beruf verwirklichen kann.</p>	<div><input type="checkbox"/>₁</div> <div><input type="checkbox"/>₂</div> <div><input type="checkbox"/>₃</div> <div><input type="checkbox"/>₄</div>
<p>l) nur dann, wenn ich unbedingt muss.</p>	<div><input type="checkbox"/>₁</div> <div><input type="checkbox"/>₂</div> <div><input type="checkbox"/>₃</div> <div><input type="checkbox"/>₄</div>
<p>m) weil ich eine Berufstätigkeit ausüben will, bei der man immer wieder Neues dazulernt.</p>	<div><input type="checkbox"/>₁</div> <div><input type="checkbox"/>₂</div> <div><input type="checkbox"/>₃</div> <div><input type="checkbox"/>₄</div>
<p>n) um im Beruf ein hohes Einkommen zu erreichen.</p>	<div><input type="checkbox"/>₁</div> <div><input type="checkbox"/>₂</div> <div><input type="checkbox"/>₃</div> <div><input type="checkbox"/>₄</div>

Die folgenden Fragen richten sich ausschliesslich an **voll- oder teilzeitlich berufstätige Personen, die nicht in einem Studium stehen**. Nicht Berufstätige sowie Studenten/-innen fahren deshalb bitte direkt auf der nächsten Seite mit den «Angaben zur Person» weiter.

→ **Rekruten, die vor der RS berufstätig waren, beziehen die folgenden Fragen bitte auf ihre Arbeitssituation vor der RS.**

Fragen zu Ihrer Arbeit

<p>1. Wie zufrieden sind Sie ganz allgemein mit Ihrer gegenwärtigen Arbeitsstelle?</p> <p><i>(Wenn Sie gleichzeitig mehrere Stellen haben, bitte alle Fragen auf dieser Seite auf die Arbeitsstelle mit dem grössten Umfang beziehen.)</i></p>	<p>sehr zufrieden</p> <p>eher zufrieden</p> <p>weder zufrieden noch unzufrieden</p> <p>eher unzufrieden</p> <p>sehr unzufrieden</p>	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
<p>2. Wie stark werden Sie durch die Aufgaben an Ihrer Arbeitsstelle in der Regel gefordert?</p>	<p>deutlich überfordert</p> <p>leicht überfordert</p> <p>gerade richtig gefordert</p> <p>leicht unterfordert</p> <p>deutlich unterfordert</p>	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
<p>3. Wie interessant finden Sie alles in allem die Aufgaben, die Ihnen an Ihrer Arbeitsstelle übertragen werden?</p>	<p>sehr interessant</p> <p>eher interessant</p> <p>einigermassen interessant</p> <p>wenig interessant</p> <p>gar nicht interessant</p>	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
<p>4. Können Sie an Ihrer Arbeitsstelle über viele Dinge selbst entscheiden oder wird Ihnen alles und jedes vorgeschrieben?</p>	<p>ich kann sehr viel selbst entscheiden</p> <p>ich kann recht viel selbst entscheiden</p> <p>ich kann ab und zu etwas selbst entscheiden</p> <p>ich kann nur wenig selbst entscheiden</p> <p>ich kann praktisch nichts selbst entscheiden</p>	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
<p>5. Wie gehen Ihre Vorgesetzten an Ihrer Arbeitsstelle in der Regel vor, wenn sie eine Entscheidung fällen, die auch Sie betrifft?</p>	<p>Sie entscheiden über meinen Kopf hinweg, ohne mich auch nur einmal anzuhören.</p> <p>Sie hören meine Meinung zwar an, sind aber nicht wirklich daran interessiert und berücksichtigen sie in keiner Weise.</p> <p>Sie hören meine Meinung an, berücksichtigen sie aber nur, wenn sie ihnen in ihre eigenen Pläne passt.</p> <p>Sie sind an meiner Meinung ernsthaft interessiert und berücksichtigen sie auch dann, wenn sie dafür ihre Pläne ändern müssen.</p>	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄

<p>7. Wie oft haben Sie im Alltag beim Lesen Probleme mit der deutschen Sprache?</p>	<div>oft <input type="checkbox"/> ₁</div> <div>manchmal <input type="checkbox"/> ₂</div> <div>selten <input type="checkbox"/> ₃</div> <div>nie <input type="checkbox"/> ₄</div>
---	---

[illegible]

9. Wie lange leben Sie bereits in der Schweiz?	seit meiner Geburt	<input type="checkbox"/>	1
	seit mehr als 10 Jahren	<input type="checkbox"/>	2
	seit 5 bis 10 Jahren	<input type="checkbox"/>	3
	seit 2 bis 5 Jahren	<input type="checkbox"/>	4
	weniger als 2 Jahre	<input type="checkbox"/>	5

10. In welchem Kanton lebten Sie im Alter zwischen 10 und 20 Jahren am längsten?	ZH	<input type="text"/>	1	AG	<input type="text"/>	8	TG	<input type="text"/>	15	NE	<input type="text"/>	21
	BE	<input type="text"/>	2	SO	<input type="text"/>	9	GE	<input type="text"/>	16	SG	<input type="text"/>	22
	LU	<input type="text"/>	3	BS	<input type="text"/>	10	FR	<input type="text"/>	17	GL	<input type="text"/>	23
	UR	<input type="text"/>	4	BL	<input type="text"/>	11	VD	<input type="text"/>	18	ZG	<input type="text"/>	24
	SZ	<input type="text"/>	5	SH	<input type="text"/>	12	VS	<input type="text"/>	19	GR	<input type="text"/>	25
	OW	<input type="text"/>	6	AI	<input type="text"/>	13	JU	<input type="text"/>	20	TI	<input type="text"/>	26
	NW	<input type="text"/>	7	AR	<input type="text"/>	14						
									Ausland			

<p>11. Wie viele Einwohner/innen zählt die Gemeinde bzw. Stadt, in der Sie im Alter zwischen 10 und 20 Jahren am längsten wohnten?</p>	weniger als 500	<input type="checkbox"/>	1
	ca. 500 bis 3000	<input type="checkbox"/>	2
	ca. 3000 bis 10000	<input type="checkbox"/>	3
	ca. 10000 bis 30000	<input type="checkbox"/>	4
	ca. 30000 bis 100000	<input type="checkbox"/>	5
	mehr als 100000	<input type="checkbox"/>	6

12. In welchem Kanton besuchten Sie das 8. Schuljahr?	ZH	<input type="checkbox"/> 1	AG	<input type="checkbox"/> 8	TG	<input type="checkbox"/> 15	NE	<input type="checkbox"/> 21
	BE	<input type="checkbox"/> 2	SO	<input type="checkbox"/> 9	GE	<input type="checkbox"/> 16	SG	<input type="checkbox"/> 22
	LU	<input type="checkbox"/> 3	BS	<input type="checkbox"/> 10	FR	<input type="checkbox"/> 17	GL	<input type="checkbox"/> 23
	UR	<input type="checkbox"/> 4	BL	<input type="checkbox"/> 11	VD	<input type="checkbox"/> 18	ZG	<input type="checkbox"/> 24
	SZ	<input type="checkbox"/> 5	SH	<input type="checkbox"/> 12	VS	<input type="checkbox"/> 19	GR	<input type="checkbox"/> 25
	OW	<input type="checkbox"/> 6	AI	<input type="checkbox"/> 13	JU	<input type="checkbox"/> 20	TI	<input type="checkbox"/> 26
	NW	<input type="checkbox"/> 7	AR	<input type="checkbox"/> 14	Ausland		<input type="checkbox"/> 27	

13. Welche Schule besuchten Sie im 8. Schuljahr?	Primarschule, Realschule, Oberschule (Kanton BS: Sekundarschule)	<input type="checkbox"/> 1
	Sekundarschule, Bezirksschule, Mittelschule, Gymnasium (Kanton BS: Realschule)	<input type="checkbox"/> 2

14. Haben Sie nach der obligatorischen Schulzeit eine weitere Ausbildung (Berufslehre oder Schule) besucht?	Ja <input type="checkbox"/> 1 → weiter zu Frage 15
	Nein <input type="checkbox"/> 2 → weiter zu Frage 16a/b auf Seite 11

15. Welche der folgenden Ausbildungen haben Sie nach der obligatorischen Schulzeit besucht? (Bitte alles Zutreffende ankreuzen.)	abge- schlossen ▼	noch nicht abge- schlossen ▼	abgebrochen ▼
a) Maturitätsschule, Lehrer/-innenseminar	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
b) Berufslehre 1 Jahr Dauer	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
c) Berufslehre 2 Jahre Dauer	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
d) Berufslehre 3 Jahre Dauer	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
e) Berufslehre 4 Jahre Dauer	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
f) Kurse, die zur Berufsmaturität führen (BMS)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
g) Höhere Fach- und Berufsausbildung (Meister, eidg. Diplom)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
h) Höhere Fachschule/Fachhochschule (z.B. HTL, HWV, Schule für Sozialarbeit)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
i) Universität, Hochschule	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
j) Andere Ausbildung	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

UMGANG MIT SCHWIERIGEN AUFGABEN

Manchmal sind am Arbeitsplatz oder in der Ausbildung schwierige Aufgaben zu lösen, an denen man längere Zeit arbeiten muss. Wie gehen Sie in solchen Fällen normalerweise vor?

Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe, ...

	trifft genau zu ▼	trifft teilweise zu ▼	trifft eher nicht zu ▼	trifft gar nicht zu ▼
1. beginne ich damit sobald als möglich.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2. nehme ich mir Zeit für die Planung.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3. markiere ich in meinen schriftlichen Unterlagen die wesentlichen Dinge mit einem Stift.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4. überlege ich mir, welche Aufgabenteile mir wahrscheinlich keine Probleme machen werden.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5. beginne ich lieber gleich damit, als sie aufzuschieben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6. plane ich genau, wie ich die Aufgabe am besten lösen kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7. zeichne ich mir die wichtigsten Dinge auf.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8. dauert es gewöhnlich lange, bis ich mit dem Arbeiten beginne.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9. bestimme ich im vornherein, wie ich die Arbeit anpacken will.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10. überlege ich mir, ob ich bereits einmal eine ähnliche Aufgabe gelöst habe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11. tue ich häufig etwas anderes, nur um nicht anfangen zu müssen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12. unterscheide ich zwischen wichtigen und unwichtigen Punkten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
13. schreibe ich wichtige Punkte auf.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14. lege ich fest, in welcher Reihenfolge ich vorgehen will.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15. schiebe ich sie oft lange Zeit vor mir her.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
16. erinnere ich mich daran, wie ich vergleichbare Aufgaben lösen konnte.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
17. mache ich mir einen Arbeitsplan.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
18. mache ich mir von der Aufgabe eine Skizze.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
19. suche ich in meinen Erfahrungen nach Hinweisen, die mir helfen könnten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Während der Arbeit an einer schwierigen Aufgabe ...	trifft genau zu ▼	trifft teilweise zu ▼	trifft eher nicht zu ▼	trifft gar nicht zu ▼
1. betrachte ich ab und zu, was ich schon gemacht habe, um sicher zu sein, dass mir keine Fehler passieren.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2. überlege ich mir hin und wieder, ob ich zur Lösung der Aufgabe weitere Informationen oder Materialien brauche.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3. unterbreche ich manchmal bewusst meine Arbeit, um sie zu überprüfen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4. überlege ich immer mal wieder, welche Änderungen am Vorgehen sinnvoll sein könnten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5. schaue ich von Zeit zu Zeit, ob ich noch auf dem richtigen Weg bin.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Wenn ich mit einer schwierigen Aufgabe fertig bin ...	trifft genau zu ▼	trifft teilweise zu ▼	trifft eher nicht zu ▼	trifft gar nicht zu ▼
1. interessiert es mich, warum einzelne Teilaufgaben weniger gut herausgekommen sind.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2. versuche ich herauszufinden, was ich besonders gut und was ich weniger gut gelöst habe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3. denke ich mir: «Die Aufgabe ist erledigt. Was bringt es, sich jetzt noch darüber den Kopf zu zerbrechen.»	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4. frage ich Kollegen oder Kolleginnen, die von dieser Arbeit etwas verstehen, was sie anders gemacht hätten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5. denke ich darüber nach, was ich bei einer nächsten ähnlichen Aufgabe anders machen würde.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Wie geht es Ihnen ganz allgemein, wenn Sie etwas Neues und Unbekanntes ausprobieren oder eine schwierige Aufgabe lösen müssen?	trifft genau zu ▼	trifft teilweise zu ▼	trifft eher nicht zu ▼	trifft gar nicht zu ▼
1. Es beunruhigt mich, etwas zu tun, wenn ich nicht sicher bin, dass ich es kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2. Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, gelingt es mir gut, das auch durchzuhalten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3. Wenn ich ein Problem nicht sofort verstehe, werde ich ängstlich.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4. Häufig gebe ich mitten in einem Vorhaben wieder auf.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5. Aufgaben, bei denen ich gefordert werde, machen mir Spass.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6. Was ich angefangen habe, führe ich auch zu Ende.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7. Mir gefällt es, etwas Neues und Unbekanntes auszuprobieren, auch wenn es daneben gehen kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8. Ich möchte gerne vor eine etwas schwierigere Arbeit gestellt werden.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9. Auch wenn ich bei einer Arbeit auf Schwierigkeiten stosse, bleibe ich hartnäckig daran.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10. Mir fehlt einfach die Geduld für Arbeiten, an denen ich sehr lange dranbleiben müsste.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11. Auch bei Aufgaben, von denen ich glaube, dass ich sie kann, habe ich Angst zu versagen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12. Auch bei einer mühsamen Aufgabe lasse ich nicht locker, bis ich fertig bin.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
13. Arbeiten, bei denen meine Fähigkeiten auf die Probe gestellt werden, mag ich nicht.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14. Probleme, die etwas schwierig zu lösen sind, reizen mich.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

SELBSTBILD Wie sehen Sie sich selbst?	trifft genau zu ▼	trifft teilweise zu ▼	trifft eher nicht zu ▼	trifft gar nicht zu ▼
1. Verglichen mit anderen bin ich sehr kreativ.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2. Auch wenn ich mir alle Mühe gebe, ist es sehr unsicher, dass ich meine Pläne im Leben verwirklichen kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3. Ich fühle mich wohl in meiner Haut.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4. Trotz aller Anstrengung kann ich nur wenig dazu beitragen, dass mein Leben erfolgreich verläuft.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5. Ich habe Mühe, mich so anzunehmen, wie ich bin.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6. Beim Gestalten von Dingen fallen mir oft originelle Lösungen ein.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7. Insgesamt gesehen habe ich eine hohe Achtung vor mir selbst.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8. Wenn ich etwas wirklich will und mir alle Mühe gebe, kann ich es erreichen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9. Von Zeit zu Zeit fühle ich mich ganz nutzlos.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10. Es liegt an meinem Willen und an meinem Einsatz, ob ich im Leben das erreiche, was ich will.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11. Ich habe immer wieder neue und phantasievolle Ideen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12. Manchmal wünsche ich, es gäbe mich gar nicht.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
13. Wenn ich mich nur genug anstrenge, kann ich immer erreichen, was ich mir zum Ziel setze.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14. Künstlerische Tätigkeiten liegen mir weniger.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15. Im Grossen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

UMGANG MIT SICH SELBST Wie genau treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	trifft genau zu ▼	trifft teilweise zu ▼	trifft eher nicht zu ▼	trifft gar nicht zu ▼
1. Ich achte sorgfältig auf meine innersten Gefühle.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2. Misserfolge belasten mich noch lange nachher.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3. Wenn mich das Verhalten einer Person sehr stört, überlege ich mir gut, ob es an mir liegen könnte.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4. Ich nehme meine Empfindungen sehr bewusst wahr.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5. Ich mache mir regelmässig Gedanken darüber, welches meine Stärken und Schwächen sind.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6. Von manchen negativen Gedanken kann ich mich gar nicht mehr loslösen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7. Ich beachte meine Empfindungen kaum.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8. Ich wollte, ich könnte mit schlechten Erfahrungen besser umgehen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9. Wenn ich mit jemandem Streit habe, überlege ich mir genau, ob ich einen Fehler gemacht habe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10. Ich bin meinen Stimmungen oftmals richtig ausgeliefert.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11. Über Enttäuschungen komme ich meist schnell hinweg.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12. Ich denke oft darüber nach, ob ich mich anderen gegenüber richtig verhalte.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
13. Meine Gefühle sind mir wichtig.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14. Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mich und mein Verhalten nachzudenken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15. Auch mit Gefühlen, die für mich belastend sind, komme ich ganz gut zurecht.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
16. Ich überlege mir gut, warum ich manche Menschen unsympathisch finde.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

UMGANG MIT ANDEREN Welche Einstellungen und Verhaltensweisen haben Sie gegenüber anderen Menschen?	trifft genau zu ▼	trifft teilweise zu ▼	trifft eher nicht zu ▼	trifft gar nicht zu ▼
1. Wenn eine Mutter mit einem Kind im Kinderwagen ins Tram, in den Bus oder in den Zug einsteigen will, biete ich ihr meine Hilfe an.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2. Es ist eine wichtige Aufgabe des Staates, hilfsbedürftige Menschen zu unterstützen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3. Ich zögere nicht, auch einer Autoritätsperson zu widersprechen, wenn ich anderer Meinung bin als sie.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4. Beim Eintreten in ein Gebäude halte ich für die direkt hinter mir gehende Person die Türe offen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5. Wenn meine Kolleginnen und Kollegen zu einem Thema eine völlig andere Sichtweise haben als ich selbst, sage ich dazu lieber nichts.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6. In der Schweiz wird zuviel Geld für Sozialhilfe ausgegeben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7. Auch wenn ich merke, dass die grosse Mehrheit in einer Gruppe anderer Meinung ist, halte ich an meiner Meinung fest und vertrete diese vor der Gruppe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8. Der Reichtum sollte weltweit gerechter verteilt werden.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9. Ich bin gerne bereit, älteren oder gebrechlichen Menschen schwere Gepäckstücke die Treppe hoch zu tragen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10. Wer gut verdient, sollte einen umso grösseren Beitrag für die Allgemeinheit leisten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11. Wenn im vollen Tram, Bus oder Zug in meiner Nähe eine alte Frau oder ein alter Mann stehen muss, biete ich meinen Sitzplatz an.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12. Wenn mich auf der Strasse jemand nach dem Weg fragt, nehme ich mir Zeit, um möglichst genau Auskunft zu geben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
13. Wenn ich merke, dass die meisten Leute um mich herum anderer Auffassung sind, behalte ich meine Ansichten lieber für mich.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14. Jede und jeder einzelne trägt Verantwortung für das Wohlergehen aller.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15. Die Menschen in den Entwicklungsländern sollten sich zuerst einmal selbst helfen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
16. Wenn eine Person im Tram, Bus oder Zug beim Aussteigen einen Gegenstand liegen lässt, mache ich sie darauf aufmerksam.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
17. Es fällt mir schwer, vor einer Gruppe von Leuten, die anderer Ansicht sind als ich, zu meiner Meinung zu stehen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

MEDIKAMENTE, GENUSS- UND SUCHTMITTEL

Wie häufig haben Sie in den letzten 12 Monaten die folgenden Mittel genommen?

	mehrmals täglich ▼	etwa jeden Tag einmal ▼	2- bis 3mal pro Woche ▼	1- bis 6mal pro Monat ▼	einige Male im Jahr ▼	nie ▼
1. Alkohol	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
2. Tabak	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3. Cannabis (Shit oder Gras)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
4. Extasy	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
5. Beruhigungs- und Schlafmittel	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
6. Schmerzmittel	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
7. Schlankheitsmittel, Appetitzügler oder Abführmittel	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

8. Wie viele Zigaretten rauchen Sie im Durchschnitt pro Tag?

	mehr als 35 ▼	ca. 21 bis 35 ▼	ca. 11 bis 20 ▼	ca. 6 bis 10 ▼	ca. 1 bis 5 ▼	keine ▼
Anzahl Zigaretten pro Tag:	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

GESUNDHEIT

Wie häufig leiden Sie an folgenden Beschwerden?

	mehrmals täglich ▼	etwa jeden Tag einmal ▼	2- bis 3mal pro Woche ▼	1- bis 6mal pro Monat ▼	einige Male im Jahr ▼	nie ▼
1. Kopfschmerzen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
2. Nervosität, Unruhe oder Konzentrationsschwierigkeiten	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3. Schlaflosigkeit, Schlafstörungen oder Alpträume	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
4. Magenbeschwerden oder Übelkeit	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
5. Atembeschwerden	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
6. Starkes Herzklopfen oder Schweissausbrüche	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

UMWELTWISSEN

Bei den folgenden Fragen ist immer nur eine Antwort richtig. Kreuzen Sie diese bitte an. Wenn Sie die Antwort nicht wissen, kreuzen Sie «weiss ich nicht» an. Beantworten Sie die Fragen **selbständig**, ohne mit anderen zu sprechen oder irgendwo nachzusehen.

<p>1. Welche der folgenden Bezeichnungen steht in der Schweiz für kontrolliert biologischen Anbau von Gemüse und Früchten?</p> <p><i>(nur eine Antwort)</i></p>	<p>Knospe <input type="checkbox"/> ₁</p> <p>IP <input type="checkbox"/> ₂</p> <p>M-Sano <input type="checkbox"/> ₃</p> <p>Blauer Umweltengel <input type="checkbox"/> ₄</p> <p>weiss ich nicht <input type="checkbox"/> ₅</p>
<p>2. Was spricht aus der Sicht des Umweltschutzes am meisten dagegen, in der Schweiz grüne Spargeln aus Kalifornien zu kaufen?</p> <p><i>(nur eine Antwort)</i></p>	<p>Vitaminverlust durch lange Transportwege <input type="checkbox"/> ₁</p> <p>Nährstoffverlust durch lange Transportwege <input type="checkbox"/> ₂</p> <p>Energieverbrauch durch lange Transportwege <input type="checkbox"/> ₃</p> <p>Belastung der Spargeln mit Giftstoffen <input type="checkbox"/> ₄</p> <p>weiss ich nicht <input type="checkbox"/> ₅</p>
<p>3. Weshalb gilt PVC als problematischer Kunststoff?</p> <p><i>(nur eine Antwort)</i></p>	<p>Beim Verbrennen von PVC können giftige Stoffe entstehen. <input type="checkbox"/> ₁</p> <p>PVC ist zu wenig alterungsbeständig und muss zu schnell entsorgt werden. <input type="checkbox"/> ₂</p> <p>Beim Verbrennen von PVC geht wertvolle Energie verloren. <input type="checkbox"/> ₃</p> <p>Das in PVC enthaltene Vinyl ist rar und sollte nicht verschwendet werden. <input type="checkbox"/> ₄</p> <p>weiss ich nicht <input type="checkbox"/> ₅</p>
<p>4. Weshalb ist es sinnvoller, Aluminium zu sammeln und wiederzuverwerten, als es fortzuwerfen?</p> <p><i>(nur eine Antwort)</i></p>	<p>Weil fortgeworfenes Aluminium die Müllverbrennungsöfen durch Korrosion kaputtmacht. <input type="checkbox"/> ₁</p> <p>Weil fortgeworfenes Aluminium bei der Müllverbrennung giftige Stoffe abgibt. <input type="checkbox"/> ₂</p> <p>Weil bei der Neuherstellung von Aluminium giftigere Stoffe anfallen als bei der Wiederverwertung. <input type="checkbox"/> ₃</p> <p>Weil die Neuherstellung von Aluminium sehr viel Energie braucht. <input type="checkbox"/> ₄</p> <p>weiss ich nicht <input type="checkbox"/> ₅</p>
<p>5. Was ist das Hauptproblem an den sogenannten FCKW?</p> <p><i>(nur eine Antwort)</i></p>	<p>Sie sind giftig für Säugetiere und Menschen. <input type="checkbox"/> ₁</p> <p>Sie sind giftig für Kleinstlebewesen. <input type="checkbox"/> ₂</p> <p>Sie zerstören die Ozonschicht. <input type="checkbox"/> ₃</p> <p>Sie sind leicht entzündbar. <input type="checkbox"/> ₄</p> <p>weiss ich nicht <input type="checkbox"/> ₅</p>

<p>6. Welche der folgenden Aussagen zu CO₂ ist richtig?</p> <p><i>(nur eine Antwort)</i></p>	<p>CO₂ schädigt viele Pflanzenarten.</p> <p>CO₂ trägt zum Treibhauseffekt bei.</p> <p>Für manche Kleinstlebewesen ist CO₂ giftig.</p> <p>In der Atmosphäre gibt es immer weniger CO₂.</p> <p>weiss ich nicht</p>	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
<p>7. Was versteht man unter «grauer Energie»?</p> <p><i>(nur eine Antwort)</i></p>	<p>Energie, die für die Produktion eines Gerätes benötigt wurde.</p> <p>Energie, die ein Gerät gesamthaft verbraucht.</p> <p>Energie, die ungenutzt verbraucht wird (z.B. Abwärme eines Elektromotors).</p> <p>Energie, die der Besteuerung entzogen wird.</p> <p>weiss ich nicht</p>	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
<p>8. Welches dieser Verkehrsmittel verbraucht bei voller Besetzung am wenigsten Energie pro Person und Kilometer?</p> <p><i>(nur eine Antwort)</i></p>	<p>Zug</p> <p>Auto</p> <p>Flugzeug</p> <p>Reisecar</p> <p>weiss ich nicht</p>	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
<p>9. Ist das Verwenden der Holzart Teak in der Schweiz eher problematisch oder unproblematisch?</p> <p><i>(nur eine Antwort)</i></p>	<p>eher problematisch</p> <p>eher unproblematisch</p> <p>weiss ich nicht</p>	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃
<p>10. Handelt es sich bei der Windenergie um eine erneuerbare oder um eine nicht erneuerbare Energieform?</p> <p><i>(nur eine Antwort)</i></p>	<p>erneuerbare Energieform</p> <p>nicht erneuerbare Energieform</p> <p>weiss ich nicht</p>	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃

UMWELTSCHUTZ	immer ▼	oft ▼	manchmal ▼	nie ▼
1. Ich kaufe Fleisch und Gemüse mit Bio-Zeichen (Signet).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2. Ich spende Geld für Umweltschutzorganisationen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3. Ich kaufe Artikel, zu denen es eine Nachfüllpackung gibt.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4. Ich boykottiere Produkte von Firmen, die sich nachweislich umweltschädigend verhalten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5. Ich kaufe Früchte und Gemüse der Jahreszeit entsprechend.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6. Ich verwende Toilettenpapier aus ungebleichtem Altpapier.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7. Zum Schutz der Umwelt verzichte ich in den Ferien bewusst auf Flugreisen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8. Ich kaufe Produkte, die wirklich umweltschonend verpackt sind (z.B. wiederverwertbare Verpackung).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9. Ich kaufe Produkte aus dem Bioladen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10. Um die Umwelt zu schonen verzichte ich bewusst auf den Gebrauch eines Autos.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

POLITIK 1. Ganz allgemein gefragt: Wie stark interessieren Sie sich für Politik? <i>(nur eine Antwort)</i>	sehr stark <input type="checkbox"/> ₁ recht stark <input type="checkbox"/> ₂ ein bisschen <input type="checkbox"/> ₃ überhaupt nicht <input type="checkbox"/> ₄
2. Wieviel Zeit wenden Sie durchschnittlich pro Tag auf, um sich über Politik zu informieren? <i>(nur eine Antwort)</i>	täglich über 1 Stunde <input type="checkbox"/> ₁ täglich zwischen 30 Min. und 1 Stunde <input type="checkbox"/> ₂ täglich zwischen 15 Min. und 30 Min. <input type="checkbox"/> ₃ täglich zwischen 5 Min. und 15 Min. <input type="checkbox"/> ₄ täglich weniger als 5 Min. <input type="checkbox"/> ₅

POLITISCHES UND WIRTSCHAFTLICHES WISSEN

Bei den folgenden Fragen ist immer nur eine Antwort richtig. Kreuzen Sie diese bitte an. Wenn Sie die Antwort nicht wissen, kreuzen Sie «weiss ich nicht» an. Beantworten Sie die Fragen **selbständig**, ohne mit anderen zu sprechen oder irgendwo nachzusehen.

<p>1. Welche Möglichkeit steht einer Bürgerin oder einem Bürger zur Verfügung, wenn sie/er sich gegen ein Gesetz wehren will, das von den eidgenössischen Räten soeben beschlossen wurde?</p> <p><i>(nur eine Antwort)</i></p>	<p>die Motion <input type="checkbox"/> ₁</p> <p>das Referendum <input type="checkbox"/> ₂</p> <p>die Interpellation <input type="checkbox"/> ₃</p> <p>die Initiative <input type="checkbox"/> ₄</p> <p>die Petition <input type="checkbox"/> ₅</p> <p>weiss ich nicht <input type="checkbox"/> ₆</p>
<p>2. Der Schweizerische Bundesrat setzt sich aus Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Parteien zusammen. Kreuzen Sie in der folgenden Liste jene Zusammensetzung an, die heute gilt.</p> <p><i>(nur eine Antwort)</i></p> <p>SPS = Sozialdemokratische Partei der Schweiz FDP = Freisinnig-Demokratische Partei CVP = Christlich-Demokratische Volkspartei SVP = Schweizerische Volkspartei LPS = Liberale Partei der Schweiz GPS = Grüne Partei der Schweiz</p>	<p>2 SPS, 1 GPS, 2 FDP, 1 CVP, 1 SVP <input type="checkbox"/> ₁</p> <p>3 FDP, 2 CVP, 1 SVP, 1 LPS <input type="checkbox"/> ₂</p> <p>2 FDP, 2 CVP, 2 SPS, 1 SVP <input type="checkbox"/> ₃</p> <p>2 SVP, 2 SPS, 2 FDP, 1 CVP <input type="checkbox"/> ₄</p> <p>3 SPS, 2 FDP, 1 GPS, 2 CVP <input type="checkbox"/> ₅</p> <p>keine der genannten Varianten <input type="checkbox"/> ₆</p> <p>weiss ich nicht <input type="checkbox"/> ₇</p>
<p>3. Wer wählt den Schweizerischen Bundesrat?</p> <p><i>(nur eine Antwort)</i></p>	<p>das Volk <input type="checkbox"/> ₁</p> <p>die Versammlung aller Kantone <input type="checkbox"/> ₂</p> <p>der Ständerat <input type="checkbox"/> ₃</p> <p>der Nationalrat <input type="checkbox"/> ₄</p> <p>die Vereinigte Bundesversammlung <input type="checkbox"/> ₅</p> <p>weiss ich nicht <input type="checkbox"/> ₆</p>

<p>4. Bekanntlich kennt die Schweiz im Bund das Zweikammersystem (National- und Ständerat).</p> <p>Die Bedeutung des Ständerates liegt vor allem darin, ...</p> <p><i>(nur eine Antwort)</i></p>	<p>es den kleinen Kantonen zu ermöglichen, ihre Anliegen wirksam zu vertreten. <input type="checkbox"/> 1</p> <p>die Aussenpolitik nach Verfassung und Gesetz zu leiten. <input type="checkbox"/> 2</p> <p>Bundesgericht und Bundesverwaltung zu beaufsichtigen. <input type="checkbox"/> 3</p> <p>gemäss den Entscheiden der Kantonsregierungen die Bundespolitik zu beeinflussen. <input type="checkbox"/> 4</p> <p>weiss ich nicht <input type="checkbox"/> 5</p>
<p>5. Was bedeutet «Deregulierung»?</p> <p><i>(nur eine Antwort)</i></p>	<p>Ausbau der staatlichen Kontrolle durch mehr gesetzliche Regelungen <input type="checkbox"/> 1</p> <p>Staatliche Förderung von regelnden Absprachen zwischen Wirtschaftsunternehmen <input type="checkbox"/> 2</p> <p>Abbau der Unklarheiten, welche in der Regelung der Zuständigkeit von Bund und Kantonen bestehen <input type="checkbox"/> 3</p> <p>Abbau der staatlichen Kontrolle durch Verzicht auf gesetzliche Regelungen <input type="checkbox"/> 4</p> <p>weiss ich nicht <input type="checkbox"/> 5</p>
<p>6. Was versteht man unter «Lobbyismus» oder «Lobbying»?</p> <p><i>(nur eine Antwort)</i></p>	<p>geheime Absprachen unter Wirtschaftsführerinnen und -führern verschiedener Konzerne <input type="checkbox"/> 1</p> <p>geheime Absprachen unter Politikerinnen und Politikern verschiedener Parteien <input type="checkbox"/> 2</p> <p>Versuche von Vertreterinnen und Vertretern von Interessenverbänden, auf politische Entscheidungen Einfluss zu nehmen <input type="checkbox"/> 3</p> <p>Versuche von Politikerinnen und Politikern, auf privatwirtschaftliche Entscheidungen Einfluss zu nehmen <input type="checkbox"/> 4</p> <p>weiss ich nicht <input type="checkbox"/> 5</p>

<p>7. Weshalb können Verwaltungsratsmandate von Parlamentarierinnen und Parlamentariern als problematisch gelten?</p> <p>Verwaltungsratsmandate ...</p> <p><i>(nur eine Antwort)</i></p>	<p>beanspruchen viel von der knappen Zeit der Parlamentarierinnen und Parlamentarier.</p> <p>gefährden die Unabhängigkeit der Parlamentarierinnen und Parlamentarier.</p> <p>sind oft schlechter bezahlt, als es der grosse Aufwand rechtfertigen würde.</p> <p>setzen Wirtschaftsunternehmen dem Einfluss durch die Politik aus.</p> <p>weiss ich nicht</p>	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
<p>8. Welche Grundidee steht hinter einer «ökologischen Steuerreform»?</p> <p><i>(nur eine Antwort)</i></p>	<p>Ökologische Produkte sollen stärker besteuert werden, damit mehr Geld für den Umweltschutz zur Verfügung steht.</p> <p>Der Energieverbrauch soll stärker besteuert werden, damit weniger Energie verbraucht wird.</p> <p>Die Steuern für Wirtschaftsunternehmen sollen gesenkt werden, damit diese mehr Geld für den Umweltschutz einsetzen können.</p> <p>Der Verwaltungsaufwand der Steuerbehörden soll verkleinert werden, damit langfristig Energie gespart werden kann.</p> <p>weiss ich nicht</p>	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅
<p>9. Warum gelten Kartelle in einer freien Marktwirtschaft als Problem?</p> <p>Kartelle bewirken, ...</p> <p><i>(nur eine Antwort)</i></p>	<p>dass das Warenangebot knapp wird.</p> <p>dass die dem Kartell angeschlossenen Firmen zu wenig Gewinn machen können.</p> <p>dass Arbeitsplätze verloren gehen.</p> <p>dass die Konsumentinnen und Konsumenten zu hohe Preise bezahlen müssen.</p> <p>weiss ich nicht</p>	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄ <input type="checkbox"/> ₅

POLITIK					
Wie sehr treffen für Sie die folgenden Aussagen über Politik zu?		trifft sehr zu ▼	trifft zu ▼	trifft weniger zu ▼	trifft überhaupt nicht zu ▼
1.	Politik ist interessant.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.	Welche Partei ich wähle, ist eigentlich egal.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.	In der Politik geht es hauptsächlich um Themen, die mich sowieso nichts angehen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.	Es ist wichtig, sich mit Politik auseinanderzusetzen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5.	Politik hat nichts mit dem wirklichen Leben zu tun.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6.	Mir ist es völlig egal, welche Parteien regieren.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Wovon hängt es Ihrer Meinung nach in der Schweiz tatsächlich ab, ob jemand Erfolg hat und sozial aufsteigt?					
Man muss ...		stimmt genau ▼	stimmt ungefähr ▼	stimmt eher nicht ▼	stimmt gar nicht ▼
1.	sich anstrengen und fleissig sein.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.	begabt und intelligent sein.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.	gute Fachkenntnisse auf seinem Spezialgebiet haben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.	dynamisch sein und Initiative haben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5.	eine möglichst gute Schul- und Berufsausbildung haben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6.	Geld und Vermögen haben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7.	rücksichtslos und hart sein.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8.	aus der richtigen Familie stammen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9.	Beziehungen zu den richtigen Leuten haben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10.	andere ausnutzen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

AUSLÄNDER UND AUSLÄNDERINNEN IN DER SCHWEIZ

Was denken Sie zu den folgenden Aussagen über
Ausländer und Ausländerinnen in der Schweiz?

1 bedeutet, dass Sie «voll und ganz zustimmen».

7 bedeutet, dass Sie «überhaupt nicht zustimmen».

Mit den Kästchen dazwischen können Sie Ihre Meinung abstimmen.

	stimme voll und ganz zu	1	2	3	4	5	6	7	stimme über- haupt nicht zu
1. Man sollte den in der Schweiz lebenden Ausländern und Ausländerinnen jede politische Betätigung in der Schweiz verbieten.	▼	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▼
2. Die in der Schweiz lebenden Ausländer und Ausländerinnen sollten sich ihre Ehepartnerinnen und Ehepartner unter ihren eigenen Landsleuten auswählen.	▼	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▼
3. Die in der Schweiz lebenden Ausländer und Ausländerinnen sind ebenso frei, ihren Lebensstil selbst zu bestimmen, wie die Schweizer und Schweizerinnen auch.	▼	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▼
4. Die in der Schweiz lebenden Ausländer und Ausländerinnen haben das genau gleiche Recht auf Arbeit wie Schweizer und Schweizerinnen.	▼	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▼

FRAUEN UND MÄNNER

Was denken Sie zu den folgenden Aussagen über Frauen und Männer?

	trifft genau zu	trifft teil- weise zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
1. Frauen sollten sich für öffentliche Ämter und für Regierungspositionen genauso bewerben wie Männer.	▼	▼	▼	▼
2. Frauen sollten in allen Dingen dieselben Rechte haben wie Männer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Männer und Frauen sollten in allen Berufen gleich behandelt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Frauen sollten sich aus der Politik heraushalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Wenn Arbeitsplätze knapp sind, haben Männer mehr Recht, eine Arbeit zu bekommen, als Frauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Politische Führungspositionen sollten hauptsächlich Männern gegeben werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Und noch eine Frage ganz zum Schluss:

Wie sorgfältig haben Sie diesen Frage-
bogen ausgefüllt?

sehr sorgfältig

ziemlich sorgfältig

eher wenig sorgfältig

gar nicht sorgfältig

☐
☐
☐
☐

[illegible]

Lebenslauf Christine Bieri Buschor

Geburtsdatum	30. April 1968
Staatsangehörigkeit	Schweiz
Heimatorte	Schangnau BE, Altstetten SG
Schulbildung	Primarschule in Hausen a.A., Kantonsschule in Trogen AR Eidgenössische Matura Typus B in Trogen AR (1987)
Studium	Sekundarlehrerin phil. I an der Universität Zürich (1989-1992) Pädagogik an der Universität Zürich (1994-1996) Psychologie (Angewandte Psychologie) (1996-2000)
Nebenfächer	Pädagogische Psychologie I Psychopathologie des Kindes- und Jugendalters
Lizentiatsarbeit	Feedbackkultur und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen und SchülerInnen - eine Wirkungsevaluation des FQS-Projektes im Kanton Basellandschaft (1999)
Dissertation	Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf: Jugend- und Rekrutenbefragung als Beitrag zum Bildungsmonitoring
Berufliche Tätigkeit	Tätigkeit als Sekundarlehrerin (1992-1997) Lehrerin für Pädagogik und Psychologie am Kindergärtnerinnen-seminar St. Gallen (1998-2001) Co-Leiterin Gruppenpsychotherapien mit Kindern und Jugendlichen an der Erziehungsberatungsstelle Bern (1997-1999) Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsbereich für Schulentwicklung und Schulqualität (FS&S) am Pädagogischen Institut der Universität Zürich (seit 2000) Dozentin an der Sekundar- und Fachlehrerausbildung der Universität Zürich (2001-2002) Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich (seit 2002)

Lebenslauf Esther Forrer

Geburtsdatum	23. Juni 1969
Staatsangehörigkeit	Schweiz
Heimatorte	Küsnacht (ZH), Wattwil (SG)
Schulbildung	Primarschule in Küsnacht, Sekundarschule in Zumikon, Unterseminar in Küsnacht (ZH) Kantonale Maturität in Küsnacht (1989)
Studium	Ausbildung am PrimarlehrerInnenseminar Oerlikon (1989-1992) Pädagogik an der Universität Zürich (1993-2000)
Nebenfächer	Sonderpädagogik Psychopathologie des Kindes- und Jugendalters
Lizentiatsarbeit	Feedbackkultur und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen und SchülerInnen – eine Wirkungsevaluation des FQS-Projektes im Kanton Basellandschaft (1999)
Dissertation	Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf: Jugend- und Rekrutenbefragung als Beitrag zum Bildungsmonitoring
Berufliche Tätigkeit	Tätigkeit als Primarlehrerin (1992-1998) Sozialpädagogische Familienbegleiterin (1997-2001) Aus- und Fortbildnerin im pädagogischen und sonderpädagogischen Bereich (seit 1999) Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsbereich für Schulentwicklung und Schulqualität (FS&S) am Pädagogischen Institut der Universität Zürich (2000-2003) Forschungsassistentin an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (2001) Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2002-2004) Dozentin an der Fachhochschule Aargau (seit 2004)